Die Pädagogik
Friedrich Paulsens

im Zusammenhang mit seiner Philosophie und ihrem Einfluß auf das deutsche Schulwesen.

Inaugural-Dissertation

verfaßt und der

hohen philosophischen Fakultät der Kgl. Bayer. Julius-Maximilians-Universität Würzburg

zur

Erlangung der Doktorwürde

ACAD.
LUGD.BAT.
BIBL.

vorgelegt am 24. September 1913

von

Georg Laule
aus Eschelbronn.

Langensalza
Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann)
1914

Referent: **Prof. Dr. Karl Marbe.**

Die Dissertation erscheint in unverändertem Wortlaut und unter dem gleichen Titel als selbständige Schrift im »Pädagogischen Magazin« (Heft 573). Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Meiner Mutter

in dankbarer Liebe und Verehrung

gewidmet.

Inhalt.

	Seite
Einleitung	1
I. Die geistige Entwicklung Paulsens im Zusammenhang mit den allgemeinen Strömungen seiner Zeit	2
II. Die philosophischen Grundlagen in Paulsens Welt- und Lebensanschauung	20
III. Paulsens Bildungsideal im Zusammenhang mit seiner Philosophie	30
IV. Paulsens Begriff der Bildung im Verhältnis zum gelehrten Unterricht und zur allgemeinen Volksbildung	42
V. Die Erziehungslehre	60
a) Das Wesen der Erziehung	60
b) Die äußere Organisation	64
c) Die innere Organisation oder die Erziehungsmittel	68
d) Die einzelnen Seiten der Willensbildung	73
VI. Die Unterrichtslehre	76
a) Die Bedeutung des Unterrichts	76
b) Die allgemeine Form des Unterrichts	77
c) Paulsens Stellung zur Volksschule	83
d) Paulsen und die Schulreform	85
VII. Der Einfluß Paulsens auf das Erziehungswesen und die Beurteilung seiner Pädagogik	88
Literatur	107

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41549815_0122

Einleitung.

Die innige Wechselwirkung zwischen Kultur und Bildungsideal darf wohl zu den interessantesten Punkten in der Geschichte der Pädagogik gerechnet werden. Wandlungen der kulturellen Bedingungen eines Volkes zogen stets spontan die Wandlungen seiner Bildungsideale nach sich, wenn auch das Zeitmaß der Aufeinanderfolge in den verschiedenen Zeiten sehr verschieden war. Zu allen Zeiten aber war es dem Einflusse bedeutungsvoller Persönlichkeiten vorbehalten, diese Entwicklung zu beschleunigen oder zu verzögern, je nach der Beschaffenheit des ihnen zu Gebote stehenden Wirkungskreises.

Wenn in der vorliegenden Arbeit der Versuch gemacht werden soll, Umwandlungen in den Bildungsidealen der jüngsten Vergangenheit unter dem Einflusse von Friedrich Paulsen zu betrachten, so bedarf es wohl keiner Rechtfertigung. Er war ja der typische Vertreter einer »Personalunion« zwischen Philosophie und Pädagogik. Der gewaltige Kulturwille, der in seiner Philosophie zu erkennen ist, mußte notwendigerweise in einer pädagogischen Wirksamkeit zum Ausdruck kommen. Zwar schien die weite Verbreitung seiner philosophischen Schriften die pädagogische Wirksamkeit etwas in den Hintergrund treten zu lassen, aber gleichwohl müssen wir das Bleibende an ihm in erster Linie in seinem Einflusse auf die Pädagogik suchen.

Viele seiner wertvollsten pädagogischen Gedanken sind jedoch nicht in der posthum erschienenen »Pädagogik« enthalten, sondern sie liegen zerstreut in den übrigen Schriften. Hierbei ist in erster Linie die »Geschichte des gelehrten Unterrichts« zu nennen.

Es gehört also mit in den Zweck dieser Arbeit, Paulsens Pädagogik in ihrer Gesamtheit darzustellen. Vom praktischen Standpunkt aus soll im Anschluß daran eine Beurteilung versucht werden.

I. Die geistige Entwicklung von F. Paulsen im Zusammenhang mit den Strömungen seiner Zeit.

Bevor wir den Einfluß der Zeitströmungen schildern, ist es bei Paulsen unbedingt nötig, die Verhältnisse zu betrachten, aus denen Paulsen hervorging. Die angeborenen Eigentümlichkeiten sind in seinem Werdegang stets die stärksten Faktoren gewesen, und seine pädagogischen Forderungen kann man nur dann würdigen, wenn man die Umstände kennt, unter denen sich seine eigene Entwicklung vollzog. Seine »Jugenderinnerungen« geben dazu den besten Fingerzeig.

F. Paulsen ist am 16. Juli 1846 in Langenhorn in Schleswig-Holstein geboren. In einem friesischen Bauernhause stand seine Wiege. Er blieb das einzige Kind seiner Eltern — drei jüngere Brüder waren bei der Geburt gestorben —, und damit war er dazu bestimmt, dereinst den väterlichen Hof zu übernehmen.

Wenn wir betrachten wollen, was Paulsen an geistigem Besitze in sich aufnahm, so dürfen wir dabei nicht vergessen, daß er ein echter Friese ist, der, durchdrungen von innerer Kraft und religiösem Gefühl, die äußeren Einflüsse seiner inneren Natur gemäß in sich aufnimmt und umgestaltet.

Noch für die fernere Entwicklungsrichtung des reifen Mannes ist das geistige Erbe seiner tief veranlagten Mutter eine Kraft, die wir insbesondere bei seiner Stellung zu den Problemen der Religion nicht vergessen dürfen.

Das Elternhaus war als ein »frommes Haus« bekannt.[1]) Vater und Mutter standen den »Stillen im Lande« nahe. Auf dem Wirtschaftshofe des friesischen Bauern entwickelte sich des Denkers Wirklichkeitssinn, den er im Leben beibehalten hat. Hier war ihm die Möglichkeit gegeben, sich mit den verschiedenen Formen des menschlichen Gemeinschaftslebens innig vertraut zu machen, und damit haben wir schon eine Bedingung seines auf menschliche Verhältnisse hingerichteten Wirkens. Die innige Berührung mit der Natur bewahrte ihn für alle Zeiten davor, seine Kraft in unfruchtbaren Spekulationen und Abstraktionen zu verlieren.

Bis zum 16. Lebensjahr besuchte er die Dorfschule in Langenhorn. Sein erstes Schachspiel schnitzt er sich selber aus Lindenholz, mit Siegellack und Tinte nachhelfend. Neben Bibel und Gesangbuch sind ein primitiver Atlas und ein zerlesener Robinson seine bescheidene Bibliothek.

Mit seltener Dankbarkeit gedenkt er seines Lehrers Brodersen, der es verstand, in den vier Schuljahren, die er bei ihm zubrachte, den Erkenntnistrieb zu entzünden, »daß das Verlangen zu studieren als die natürliche Folge sich einstellte«.[2]) Daneben arbeitete er fleißig in Feld und Garten mit, bis er es durchsetzte, sich dem Studium widmen zu dürfen.

In einer reizenden Schilderung gibt er in dem Aufsatze: »Dorf und Dorfschule als Bildungsstätte«[3]) ein Bild von dem Leben und Treiben in seiner Heimat. Über die Zeit, wo er vom 8. bis ins 16. Lebensjahr im Sommer den ganzen Tag vom grauenden Morgen bis zum Abend auf dem Felde mitarbeitete, urteilt er später: »Ich denke an diese Tage noch heute mit dem lebhaftesten Vergnügen; und das Vergnügen ist nicht bloß in der

[1]) P., Jugenderinnerungen, S. 127. — [2]) Ebenda, S. 90.
[3]) In der »Dorfschule« vom 15. April 1905; P., Pädagogische Abhandlungen 1912, S. 445.

rückwärts gewendeten Erinnerung, es fehlte auch an jenen Tagen selbst nicht: weit entfernt, daß sie mir schwer und hart vorgekommen wären, sind mir diese Sommertage draußen nie zu lange geworden; ja manche stehen mir als wahre Fest- und Freudentage vor Augen. Und die Erfahrungen dieser Lebensschule wollte ich nicht um ein gut Teil mehr Schul- und Buchweisheit hergeben.« [1])

Im Alter von $15^1/_4$ Jahren erhielt er von Pastor Thomson die erste lateinische Stunde, und schon nach einem halben Jahre, mit einer Stunde täglichen Unterrichts, war er so weit, daß er mit der Lektüre des Livius und Virgil beginnen konnte.

Gleichzeitig wurde er nun im Griechischen, Hebräischen, Französischen, Englischen und Dänischen unterrichtet, und schon Ostern 1863 erreichte er die Aufnahme in die Sekunda des Altonaer Gymnasiums. Ausdrücklich betont er, daß er mit $2^1/_2$jährigem Unterricht im Lateinischen und mit 2jährigem Unterricht im Griechischen dasselbe erreicht hatte, was nach dem regelmäßigen Lauf in sieben- und fünfjährigem Unterricht erreicht wurde.[2])

Diese Erfahrung blieb auf seine späteren Ansichten über die Organisation des gelehrten Unterrichts nicht ohne Einfluß.

Ostern 1866 bestand er die Maturitätsprüfung und bezog nun die Universität Erlangen, um dort Theologie zu studieren. Dies geschah zwar weniger aus »innerem Antrieb«; denn dem religiösen Leben war er damals völlig entfremdet. Vielmehr entscheidend war wohl der Wunsch, dem Verlangen der Eltern zu entsprechen, die ihren Sohn gar gerne auf der Kanzel gesehen hätten. Er selbst tröstete sich damit, es könnte nichts schaden, zu sehen, wie sich die Dinge, die ihm doch »von Kindes-

---

[1]) P., Pädagogik 1911, S. 161.

[2]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts, II. Aufl., 2. Bd., 1896, S. 619.

beinen an nahegetreten waren, in der Beleuchtung der Wissenschaft ausnehmen«.[1])

Während seines Erlanger Aufenthaltes war er Mitglied der Burschenschaft Bubenruthia. Zwar konnte er an dem studentischen Treiben keinen Gefallen finden, gleichwohl blieben die Grundsätze der deutschen Burschenschaft für sein Leben von Bedeutung. Namentlich schloß er hier Freundschaft mit Menschen, mit denen er sein ganzes Leben hindurch in Beziehung bleiben sollte. Unter diesen ist in erster Linie Fr. Reuter, einer von den letzten »heroischen Gestalten der Bubenruthia«, zu nennen, der ihm »zu einem wahren Mentor« wurde und dem er unschätzbar viel verdankte.[2])

Reuter war später Gymnasiallehrer in Kiel, was Paulsen bestimmte, ein Semester dort zu verbringen. Es verging damals kein Tag, wo sie sich nicht sahen, und nach Paulsens Aussage »wird es nicht viel Gegenstände im Himmel und auf Erden gegeben haben«, die damals nicht ihre immer rege Gesprächslust gestreift hätte.[3]) Reuter war für den jüngeren Paulsen auf dem Gebiete »der Geschichte und Philologie der Gebende«, während Paulsen auf dem Gebiete der Philosophie allmählich heimisch wurde, um dem andern für das Empfangene einen Ersatz zu bieten.

Von besonderer Bedeutung aber wurde dieser Gedankenaustausch, als Paulsen »für das Gebiet der Erziehung und des Unterrichts leitende Anschauungen und feste Grundsätze suchte«. Reuter hatte sich bereits in Altona »die pädagogischen Sporen verdient«,[4]) und so konnte er auf diesem Gebiet wirklich ein Führer sein. Paulsen erkannte dies dankbar an, indem er Reuter seine »Geschichte des gelehrten Unterrichts« in erster und zweiter Auflage widmete. In dieser Widmung schreibt er: »Du hast mir gezeigt, was in der Jugendbildung

---

[1]) P., Jugenderinnerungen, S. 139. — [2]) Ebenda, S. 161. — [3]) Ebenda, S. 166. — [4]) Ebenda, S. 162.

allein wesentlich und wahrhaft wirkt: die lebendige Teilnahme des Lehrers für die Sache und für die Schüler. Sie weckt lebendige Kräfte in den Seelen.«[1]) In diesen Worten haben wir den Grundton der späteren pädagogischen Wirksamkeit Paulsens.

Kehren wir nun zu seinen Studien zurück. Drei Semester hatte er in Erlangen Theologie studiert. Es war ihm jedoch nicht möglich, in ein inneres Verhältnis zu der dort vorgetragenen orthodoxen Theologie zu treten. Eher noch wurde sein Interesse durch philosophische Fragen in Anspruch genommen. In seinen Jugenderinnerungen erwähnt er, daß er bereits im Jahre 1862 in Langenhorn eine Geschichte der Philosophie von Socher gelesen habe, »aber ohne Erfolg«; doch trug ihm bei irgend einer Gelegenheit Pastor Thomson einiges aus den Anfängen der griechischen Philosophie vor, was ihn »sehr beschäftigte«.[2])

In Erlangen galt er als der reine Feuerbach, obschon er damals von diesem schwerlich mehr als den Namen wußte. Immerhin bewegte sich sein Denken in jener Zeit in materialistischen Bahnen.[3])

In großer Mißstimmung verließ er Erlangen, wo er für sein geistiges Leben keinen Inhalt gefunden hatte, und bezog im Spätjahr 1867 die Universität Berlin in der Absicht, sich ganz dem Studium der Philosophie zu widmen. Seine Eltern gaben zu diesem Wechsel ihre Zustimmung, nachdem sie eingesehen hatten, daß es mit der Theologie nichts werde.

Aber auch in Berlin verbrachte er zunächst »zwei Semester unruhigen Suchens, voll peinvoller Enttäuschungen und bitterer Gefühle der Ungewißheit und Ziellosigkeit.«[4]) Eine gewisse »Studienmüdigkeit und Verzweiflung« hatte sich seiner bemächtigt; sein Selbstvertrauen erreichte

[1]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts, II. Aufl., 1896, Bd. I, S. V.

[2]) P., Jugenderinnerungen, S. 110. — [3]) Ebenda, S. 145. — [4]) Ebenda, S. 146.

einen »bedenklichen Tiefstand«, daß er, bevor er in Berlin festen Boden gewann, daran dachte, das Studium aufzugeben und in das elterliche Haus als Bauer zurückzukehren.[1]) Sein Freund Reuter verstand es, das Pflichtgefühl und Selbstvertrauen in ihm wieder zu wecken.

Da führte ein glücklicher Zufall ihm die nicht lange vorher erschienene Geschichte des Materialismus von F. A. Lange in die Hände. Dieses Buch kam ihm wie gerufen in der Not; denn es half ihm die Gedankenreihen, die er »spontan zu bilden begonnen hatte, zu Ende denken, indem es mit den großen Systematikern der materialistischen Weltanschauung von den ältesten bis zu den damals jüngsten« bekannt machte.[2])

Das Recht der naturalistischen Weltansicht gegenüber dem wissenschaftsfeindlichen Dogmatismus der damaligen Theologie wurde darin überall rücksichtslos anerkannt; aber andererseits trat der Kantsche Idealismus »als der siegreiche Überwinder dem dogmatischen Materialismus gegenüber«.[3])

Durch Langes Buch wurde er auf Überweg verwiesen, der ihn wieder zum Studium Benekes und Schleiermachers anregte. So fing er an, wieder Mut zu schöpfen, daß er doch noch zurechtkommen und etwas Rechtschaffenes lernen und leisten werde.[4])

Sein Hauptinteresse gehörte nun ganz der Philosophie; daneben trieb er jedoch auch philologische und historische Studien, um sich die Möglichkeit zu wahren, sich der Oberlehrerprüfung zu unterziehen. Sein eigentliches Ziel war aber das akademische Lehramt, und so richtete er auf außerordentlich breiter Basis sein Studiengebäude auf, indem er nicht einseitig fachphilosophische Interessen verfolgte, sondern, einem gefühlten Bedürfnisse entsprechend, in den Naturwissenschaften sich umsah. Unter den gehörten Vorlesungen erwähnt er die Experimentalphysik

---

[1]) P., Jugenderinnerunges, S. 161. — [2]) Ebenda, S. 147. — [3]) Ebenda, S. 147. — [4]) Ebenda, S. 147.

von Helmholtz, Clausius' Wärmetheorie, Geographie, Anthropologie, Kunstgeschichte (Curtius), Entwicklungsgeschichte, Verfassungsgeschichte (Gneist) usw.[1])

Nachdem er sich vorübergehend in Bonn aufgehalten hatte, ging er nach Kiel, wo er hauptsächlich nationalökonomische und sozialwissenschaftliche Studien trieb.[2])

Seine Lehrer auf philosophischem Gebiet waren Trendelenburg, Steinthal und Bonitz. Als besonders wertvoll erwähnt er eine Plato-Vorlesung des letzteren. Durch Trendelenburg wurde er zu einem eingehenden Studium des Aristoteles geführt.[3]) Außer dem Aristoteles arbeitete er Kants Werke »mit heißem Bemühen durch, ohne es zunächst über ein nächstes und äußeres Verständnis hinauszubringen.[4]) Weit mehr verdankte er dem Studium von Benekes Werken, dessen »zugängliche Behandlung der erkenntnistheoretischen und metaphysischen Probleme« ihm zuerst auf den Weg half.[5])

Er preist es als ein besonderes Glück, daß ihm in Langes Geschichte, in Überwegs Logik und in Benekes Werken »die rechten Bücher zur rechten Zeit« in die Hände kamen.[6])

Einen »nicht unerheblichen Einfluß« auf seine Denkweise ging von Lotze aus, mit dem er sich namentlich während seiner Kieler Zeit beschäftigte. Die idealistische Metaphysik wurde ihm »durch ihn erst aus einem möglichen Denken zu einer wirklichen Überzeugung«.[7])

Im Jahre 1870 versuchte er, als Freiwilliger den Krieg mitzumachen, wurde aber zurückgewiesen, weil er kein Pferd mitbrachte, und so konnte er sich ungestört der Vollendung seiner Studien hingeben, was er um so lieber tat, da er die Empfindung hatte, seinen Eltern »ein Zeugnis schuldig zu sein«.[8])

Im Februar 1871 promovierte er bei Trendelenburg

---

[1]) P., Jugenderinnerungen 1910, S. 174ff.

[2]) P., Jugenderinnerungen, S. 167. — [3]) Ebenda, S. 150. — [4]) Ebenda, S. 160. — [5]) Ebenda, S. 152. — [6]) Ebenda, S. 152. — [7]) Ebenda, S. 167. — [8]) Ebenda, S. 170.

mit einer Arbeit über die Methode der Aristotelischen Ethik, der er auf den Rat Trendelenburgs den Titel gab: »Symbolae ad systemata philosophiae moralis historicae et criticiae.« [1])

Die Dissertation enthält eine großzügige Vergleichung der wichtigsten ethischen Systeme in bezug auf ihre Methode.

Unter seinen akademischen Lehrern verdankt er nach seiner eigenen Aussage Trendelenburg am meisten und zwar hauptsächlich deshalb, weil er ihn zur Arbeit führte. Von seinem philosophischen System hat er sich nicht allzuviel angeeignet, andere sind ihm darin vielleicht mehr gewesen; aber als »ein vorbildlicher Lehrer und eine in sich vollendete Persönlichkeit voll echter Humanität« war er für ihn eine große Wohltat, namentlich auch dadurch, daß er ihm sein Haus öffnete, wo der junge Paulsen »die erste Politur in gesellschaftlichen Formen« dankbar annahm. »Die treffliche Gattin und die liebenswürdig schlichten Töchter ließen es den alles Schliffs Ermangelnden nicht fühlen, wie viel ihm dazu fehlte, ein eigentlich erwünschtes und verwendbares Glied eines geselligen Kreises zu sein.« [2])

Nach seiner Promotion genügte Paulsen seiner Militärpflicht, und nach der Entlassung vom Militär im Oktober 1872 machte er sich hauptsächlich an die Lösung erkenntnistheoretischer Probleme, um sich »eine selbständige Stellungnahme zu den philosophischen Problemen« zu ermöglichen. Es waren damals die Jahre des Wiederauflebens der Kantschen Philosophie. Mehr aber als das Studium Kants befriedigte ihn die Beschäftigung mit J. St. Mill, dessen Logik ihm durch einen Zufall in die Hände kam. [3])

Bald tauchte in ihm der Gedanke einer Geschichte der Erkenntnistheorie auf. Nebenbei beschäftigte ihn die

---

[1]) *Fr. Paulsen*, Inaugural-Dissertation, Berlin 1871.
[2]) P., Jugenderinnerungen, S. 178. — [3]) Ebenda, S. 186.

Preisaufgabe der Akademie: »Einfluß der englischen Philosophie auf die deutsche«, was ihn veranlaßte, umfangreiche Exzerpte aus Descartes, Spinoza, Hobbes, Pufendorf, Thomasius, Leibniz, Locke und Berkeley zu verfertigen.[1])

Im Sommer 1873 konzipierte er seine erste größere Arbeit: »Die Entwicklungsgeschichte der Kantschen Erkenntnistheorie«. In der Hauptsache benützte er dazu die Werke Humes und Kants. Hierbei machte er seine »erste wissenschaftliche Entdeckung«, wonach das Ziel der Kantschen Beweisführung nicht die »Unerkennbarkeit der Dinge an sich« sein soll, sondern die Möglichkeit »reiner« Erkenntnis und dann die Begründung einer »reinen« Moral und die Begründung einer auf »Vernunft sich gründenden Weltanschauung«.[2])

Mit dieser Schrift erlangte er auch im Jahre 1875 seine Habilitation, nachdem er vorher mit einer anderen Arbeit einen gänzlichen Mißerfolg erzielt hatte.

Wenn wir von hier ab die geistige Entwicklung Paulsens weiter verfolgen, so finden wir, daß, abgesehen von dem Einfluß, den die englische Philosophie auf ihn ausübt, namentlich die Beschäftigung mit Schopenhauer es ist, die seine Denkrichtung dauernd bestimmt; er schreibt darüber: »Mit großem Interesse und bleibendem Gewinn habe ich in den Jahren 1873/75 Schopenhauer, den ich bisher nur gelegentlich und ohne tiefere Teilnahme gelesen hatte, studiert«. — »Dauernde Wirkungen waren die voluntarische Auffassung des Seelenlebens und das Verständnis für die pessimistische Lebensauffassung.«[3])

Die drei Jahrzehnte, die auf die Habilitation folgten, gestalteten sich auch schon rein äußerlich genommen für ihn in jeder Beziehung zu einem ungemein vielseitigen Leben, aus dem er aber innerlich noch reicheren Gewinn zog.

---

[1]) P., Jugenderinnerungen, S. 187. — [2]) Ebenda, S. 190. — [3]) Ebenda, S. 199.

Im Hause des Unterstaatssekretärs a. D. Gruner lernte er im Jahre 1873 Emilie Ferchel, die Tochter eines süddeutschen Beamten, kennen, die er im Jahre 1877 als seine Frau heimführte. Ihr verdankte er die Pflege seines Innenlebens, besonders nach der ästhetischen Seite seines Wesens. Der Verkehr im Hause Gruner war aber auch noch in anderer Beziehung für ihn von Bedeutung. Hier trat er mit Leuten von politischem Einfluß in Beziehung, und er lernte die Lebensanschauung anderer Menschen kennen. Damit war ihm Gelegenheit gegeben, sich seiner angeborenen Natur gemäß zu entwickeln. Rüm Hart und klar Kimming: »Weites Herz und klarer Horizont« ist ein bekannter Wahlspruch des Nordfriesen, und so wurden auch der klare und weite Blick, das weite Herz und die Fähigkeit, fremde Eigenart zu erfassen und nachzuempfinden, eine der hervorragendsten Eigenschaften des Philosophen. Diese Charakterzüge prädestinierten ihn aber in ganz hervorragender Weise zum Lehrer und Erzieher.

Schon vor seiner Habilitation hatte er Gelegenheit, sich in der praktischen Unterrichtsarbeit zu versuchen, indem er an einer privaten höheren Töchterschule in Berlin Geschichtsunterricht erteilte. Sein Streben ging dabei darauf aus, den jungen Mädchen nicht bloß Geschichtsdaten beizubringen, sondern die Geschichte ihres Heimatlandes »zu deuten und wert zu machen«.

In seinen »Jugenderinnerungen« zweifelt er zwar daran,[1]) ob seine redliche Mühe einen entsprechenden Erfolg gehabt hat; doch war diese Tätigkeit für ihn insofern von Wert, daß ihm Gelegenheit geboten wurde, »manche interessante Beobachtung über Kinder und Schulklassen, über Mädchen und Mädcheneigenheiten, über das, was sie interessiert und was sie fassen können«, zu machen. Der ungeheure Abstand im Verhalten und Wesen der Individuen ist ihm dabei oft zum Bewußtsein ge-

[1]) Jugenderinnerungen, S. 193f.

kommen; er lernte einsehen, daß es unmöglich ist, daß bei »einer Skala verschieden gestimmter Gemüter« dasselbe Wort Boden fasse.

Wir kommen nun zur Betrachtung der beruflichen Tätigkeit Paulsens. Schon an der Hand seiner Schriften ist es möglich, einen Einblick zu gewinnen. Zwar bringt das erste Jahrzent nach der Habilitation keine größere Arbeit zur Veröffentlichung, denn die Zeit wurde ausgefüllt mit der Ausarbeitung der Vorlesungen.

Seine Wirksamkeit als akademischer Lehrer muß als eine äußerst erfolgreiche und fruchtbringende bezeichnet werden. Eine immer mehr wachsende Schar von Schülern sammelte sich in den Jahren 1875—1908 zu seinen Füßen. Im Sommer 1875 las er über Logik und Erkenntnistheorie, wobei J. St. Mill sein »Leitstern« war. Der Winter 1875/76 brachte eine Vorlesung über die Grundunterschiede der philosophischen Systeme. Daraus ging später seine »Einleitung in die Philosophie« hervor. 1876 las er über die Geschichte der Philosophie im 17. und 18. Jahrhundert, die sich später zur »Geschichte der neueren Philosophie im Zusammenhang mit der allgemeinen Kulturgeschichte« erweiterte. Dies war seine beliebteste Vorlesung, die er auch bis in die letzten Jahre seiner akademischen Wirksamkeit beibehalten hat.

Das Jahr 1877 bedeutet in gewisser Beziehung einen tiefen Einschnitt in seiner Entwicklung. Während bisher die Erkenntnistheorie und ihre Geschichte den Mittelpunkt seiner Studien bildeten, trat von jetzt ab die Erziehung und ihre Geschichte für ihn in den Vordergrund.

Die Veranlassung hierzu kam zunächst wohl von außen an ihn heran. Professor Harms machte ihm eines Tages den Vorschlag, im kommenden Winter über Pädagogik zu lesen mit der Eröffnung der Aussicht auf ein Extraordinariat für dieses Fach. Trotz gewisser Bedenken ging er auf den Vorschlag ein und hatte, wie er sich später ausdrückte, den Entschluß nicht zu bereuen; denn

er habe die Empfindung gehabt, als sei dadurch der Gesamtheit seiner bisherigen Studien eigentlich erst das Zentrum gegeben.[1])

An und für sich trat ihm hier allerdings ein fremdes Gebiet gegenüber, und er sah sich in die Notwendigkeit versetzt, sich durch gediegene historische Studien erst festen Boden unter den Füßen zu schaffen; dies galt namentlich von der Vorlesung über die Geschichte des Unterrichtswesens. Nebenher gingen seit 1881 die Vorlesungen über Ethik bezw. über Psychologie und Anthropologie. Auf den speziellen Wunsch Althoffs entschloß er sich noch im Jahre 1895, über Rechtsphilosophie zu lesen.

Parallel zu den Vorlesungen liefen jeweils seine Übungen, die er mit seinen Schülern veranstaltete, und zwar benutzte er dazu in der Hauptsache die Schriften der Philosophen, die ihm selbst am meisten zu sagen hatten: Spinoza, Kant, Hume und Schopenhauer. Diese Übungen galten in erster Linie der Anleitung zu selbständigem Denken der Schüler.

Die akademische Lehrtätigkeit zeitigte in regelmäßiger Aufeinanderfolge reife Früchte, die wir heute in Form seiner Schriften vor uns haben.

1885 erschien die »Geschichte des gelehrten Unterrichts«, die 1896 zu einem umfangreichen zweibändigen Werke auswuchs. 1889 erschien die »Ethik«, der 1891 die »Einleitung in die Philosophie« folgte. Die rege Nachfrage nach diesen Werken beweist die Zahl der Auflagen. Während die »Ethik« bis jetzt in 8. Auflage erschien, trägt die neueste Ausgabe der »Einleitung in die Philosophie« bereits den Vermerk »26. Auflage«.

Eine Hauptaufgabe seiner philosophischen Wirksamkeit hatte Paulsen von jeher darin gesehen, die Prinzipien Kants zur Geltung zu bringen, und so beschäftigt sich ein Teil seiner Werke mit der Interpretation der Kantschen

---

[1]) P., Jugenderinnerungen, S. 209.

Philosophie. Der Habilitationsschrift vom Jahre 1875 folgte im Jahre 1881 die kleine Schrift: »Was uns Kant sein kann«, und 1898 erschien das größere Werk: »J. Kant, sein Leben und seine Lehre«. Beide Schriften, wie auch die Ethik, sind nicht ohne Bedeutung für die Pädagogik, wie wir im einzelnen noch sehen werden; die »Geschichte des gelehrten Unterrichts« aber half geradezu die jüngste Schulreform mit heraufführen, wofür in den folgenden Abschnitten noch der Nachweis geliefert werden soll. Abgesehen von diesem Hauptwerk beschäftigt sich eine Reihe von Aufsätzen mit der Schulreform, diese Aufsätze erschienen teils einzeln, teils in verschiedenen Zeitschriften und Tageszeitungen. Sie sind heute bequem zugänglich in der von E. Spranger veranstalteten Sammlung, die im Jahre 1912 unter dem Titel: »Gesammelte pädagogische Abhandlungen von F. Paulsen«, erschien.

Eine Reihe von Aufsätzen, die zum Teil auch in der eben genannten Sammlung enthalten sind, konnte Paulsen noch zu seinen Lebzeiten herausgeben. Es sind dies die beiden Bücher: »Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit« 1908 und die allerdings erst nach seinem Tode erschienenen »Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands« (Herbst 1908). Zu erwähnen ist noch die von Paulsen selbst besorgte Sammlung, die in der »deutschen Bücherei« erschien: »Gesammelte Vorträge und Aufsätze zur Ethik und Politik« 1905, die manches pädagogische Goldkorn enthält.

Die Bedeutung Paulsens für die Reform des Unterrichtswesens ersehen wir schon daraus, daß er im Jahre 1890 zur Teilnahme an der Schulkonferenz eingeladen wurde. Er fand dort Gelegenheit, seine Ansichten über die zu treffende Neuorganisation des Schulwesens dem Kaiser und den versammelten Schulmännern vorzutragen. Der Inhalt dieser Rede verfolgte im großen ganzen dieselben Tendenzen wie seine »Geschichte des gelehrten Unterrichts«.

Neben den Hauptwerken erschienen eine Anzahl kleinerer Schriften meistens aus besonderen Anlässen.

Das Jahr 1900 brachte »Schopenhauer Hamlet Mephistopheles — drei Aufsätze zur Naturgeschichte des Pessimismus«. Der Gegensatz zwischen Paulsens idealistischer Lebensauffassung und dem Pessimismus der Schopenhauerschen Philosophie tritt darin besonders deutlich zutage.

Wenn Paulsen in seinem Charakter wie in seiner Philosophie durchweg einen friedlichen Zug aufweist, so mußte er doch manchmal auf heftige Widersprüche rechnen, die sich aus den herrschenden Zeitströmungen ergaben. Kämpfe waren damit unvermeidlich, und eine Reihe von Aufsätzen sind nichts anderes als Streitschriften. »Philosophia militans: Gegen Klerikalismus und Naturalismus«, ist ein Buch betitelt, das im Jahre 1901 erschien. In den darin enthaltenen fünf Abhandlungen legt er einmal den Abstand klar »zwischen dem Geist des Katholizismus, wenigstens dem Geist, wie er jetzt in der Kirche herrschend ist«.[1])

Zwischen dem Prinzip der freien Forschung und dem der absoluten Lehrautorität, wie sie von der Kirche vertreten wird, ist für ihn eine unüberbrückbare Kluft. Dann bekämpft er in dem Aufsatz »Ernst Haeckel als Philosoph« den Naturalismus und verteidigt die Philosophie gegen den Vorwurf, sie verachte die Wissenschaft und schütze den Aberglauben.[2])

Bekannt ist ja die Zusammenfassung seiner Ansichten über Haeckels Welträtsel:

»Ich habe mit brennender Scham dieses Buch gelesen, mit Scham über den Stand der allgemeinen Bildung und der philosophischen Bildung unseres Volkes. Daß ein solches Buch möglich war, daß es geschrieben, gedruckt, gekauft, gelesen, bewundert, geglaubt werden

---

[1]) P., Philosophia militans, 2. Aufl., 1901. S. 95. — [2]) Ebenda, S. 122.

konnte bei einem Volke, das einen Kant, einen Goethe, einen Schopenhauer besitzt, das ist schmerzlich.«[1])

1892 wurde er beauftragt, die allgemeine Einleitung zu dem für die Weltausstellung in Chicago hergestellten Werke über die deutschen Universitäten zu schreiben. Der Inhalt dieser Schrift erschien später in etwas verändertem Gewande in Buchform unter dem Titel: »Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium.« Eine Ergänzung und Fortsetzung der »Geschichte des gelehrten Unterrichts« bildete das im Jahre 1906 erschienene kleine Büchlein aus Teubners Verlag »das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung«. Es bietet eine gedrängte Übersicht über den Inhalt der »Geschichte des gelehrten Unterrichts«, zieht aber gleichzeitig die Geschichte des Volksschulwesens in den Kreis der Betrachtungen.

Bei der Aufzählung von Paulsens Schriften dürfen aber ja nicht die Beiträge vergessen werden, die er zu Hinnebergs »Kultur der Gegenwart« 1907 geliefert hat; der Aufsatz »Die Zukunftsaufgaben der Philosophie«[2]) gibt in scharfer Fassung seinen philosophischen Standpunkt in seinem letzten und vollendetsten Stadium wieder. Die weiteren posthum erschienenen Schriften finden sich in der von Arthur Pieper angefertigten Bibliographie der Schriften Paulsens verzeichnet.[3]) Die dort aufgezählten 365 Nummern zeigen, wie vielseitig Paulsens Interessen waren, und daß er auch als fleißiger Tagesschriftsteller sehr oft in schwebende Fragen der Tagespolitik und Volkserziehung eingriff.

Daß er damit nicht immer den Beifall seiner Fachgenossen fand, ist leicht begreiflich. Auch seine Stellung zur Fakultät in Berlin wird uns angedeutet, wenn wir sehen, daß er bis zum Jahre 1894 als Extraordinarius

[1]) P., Philosophia militans, 2. Aufl., 1901, S. 187.

[2]) *Hinneberg*, Kultur der Gegenwart 1912, Teil I, Abt. 6.

[3]) *Fr. Paulsen*, Gesammelte pädagogische Abhandlungen, herausgegeben von *Ed. Spranger*, Stuttgart und Berlin 1912, S. 684—711.

wirkte. In diesem Jahre erhielt er nach Zellers Abgang ein Ordinariat auf persönliches Betreiben Althoffs.

Wohl winkten ihm eine Reihe ehrenvoller Berufungen nach auswärts: Im Jahre 1882 hätte er schon Gelegenheit gehabt, nach Breslau zu kommen, ebenso stand ihm Kiel, München und Würzburg offen, und noch 1893 war er sehr unentschlossen, ob er nicht einem Rufe nach Leipzig folgen sollte; doch auch diesmal erwies sich die Anziehungskraft Berlins wieder als unüberwindlich.

Daß, abgesehen von diesen ehrenvollen Berufungen ihm auch sonst die äußere Anerkennung nicht versagt blieb, das beweist die Tatsache, daß ihm kurz vor seinem Tode die Universität Gießen gelegentlich ihrer Dreihundertjahrfeier die Würde eines Doktors der Theologie ehrenhalber verlieh.

Bevor wir auf Paulsens Philosophie und Pädagogik eingehen, soll noch einiges über seine äußeren Lebensverhältnisse gesagt werden, soweit sie für den Zweck dieser Arbeit von Bedeutung sind. Im Jahre 1883 war seine erste Frau gestorben, und nun führte seine Schwägerin, Laura Ferchel, das Hauswesen: sie war es auch, die ihm als seine zweite Frau die reizende Ansiedelung am Fichtelberge in Steglitz bei Berlin schaffen half und ihm dort das behagliche Heim bereitete, von dem alle, die dort aus- und eingingen, mit bewundernder Begeisterung sprechen. So verstehen wir auch, wie Paulsen dazu kam, seine Ethik zwei Schwestern zu widmen, »der toten in treuem Gedenken, der lebenden in dankbarer Verehrung«.[1])

Draußen in Steglitz suchte und fand er Erholung nach seiner ernsten Arbeit. Er war kein weltfremder Stubenphilosoph. Schon im engen Familienkreise zeigt sich sein Wirklichkeitssinn, die Frucht seiner in Langenhorn genossenen Erziehung. Wir hören, wie er selbst mitgeschaffen hat am Plane seines Hauses. Mit eigener

[1]) P., System der Ethik 1906, S. V.

Hand legte er den Garten an, mit Hobelbank und Tischlergerät wußte er umzugehen, und eigenhändig besserte er das Spielzeug seiner Kinder aus.

Eine andere Erholung fand er in seinen Reisen und Wanderungen. Das lebhafte Interesse, das er von klein auf[1]) für die Geographie hegte, war auch noch im Mannesalter bei ihm rege. So schrieb er noch im Jahre 1908 in einem Briefe: (mitgeteilt von Tönnies im »Morgen«).[2])

»Hätte man damals (zu seiner Studienzeit) einen geographischen Universitätsunterricht wie heute gehabt, wer weiß, ob er mich nicht ganz erobert hätte.« Als ein rüstiger Wanderer hatte er schon als Student die engere Heimat gründlich kennen gelernt, ja, es gab wenig Teile unseres Vaterlandes, die ihm nicht durch eigene Anschauung vertraut waren. Er hatte einen scharfen Blick für die innige Beziehung zwischen Land und Leuten. »Das klare und übersichtliche Bild, das er in seinen Büchern und Vorlesungen über die geistige und kulturelle Entwicklung Deutschlands gegeben hat, war überall durch die lebendige Anschauung der mit historischem Blicke geschauten Städte und Landschaften Deutschlands belebt.«[3])

Als Ausgangspunkt für seine Wanderungen im Süden Deutschlands, den er als die Heimat seiner Frau besonders gern aufsuchte, diente ihm sein Sommersitz am Starnberger See. Auch Italien und England hatte er bereist, die Londoner Kunstsammlungen bildeten für ihn einen besondern Anziehungspunkt.

Im Jahre 1905 warf ihn eine tückische Influenza auf das Krankenlager, und er suchte deren unangenehme Folgen durch eine Reise nach Norwegen, in das »alte germanische Urland« zu beseitigen. Aber auf den Fahrten über das norwegische Hochplateau zog er sich eine Erkältung zu, und mit dem Keim des Todes in sich kehrte

[1]) P., Jugenderinnerungen, S. 133.

[2]) *Fr. Tönnies*, »Der Morgen«, Nr. 36, S. 1170, Jahrg. 1908.

[3]) *Speck*, Fr. Paulsen. Päd. Archiv, Herausg. *Ruska*, 51. Jahrg., 1909, 1. Heft, S. 16.

er zurück. Anstrengende Märsche und kalte Bäder in den frischen Berggewässern Norwegens hatten die sich einstellende Schwäche noch vergrößert und vielleicht dazu beigetragen, ein womöglich schon lange verstecktes Leiden zum Ausbruch zu bringen.

»Seine Krankengeschichte bildet ein Blatt in den Annalen heldenhaften Menschentums.«[1])

Seine Krankheit erwies sich als unheilbar; doch noch drei Jahre war es seiner Willenskraft vergönnt, dem Wurm, der an seinem Leben nagte, Einhalt zu gebieten. Nur durch die Beibehaltung seiner gewohnten Tätigkeit glaubte er bei dem Gefühle des völligen Verfalls seiner Gesundheit, sich aufrecht halten zu können.

Eine äußerst rege Tätigkeit entfaltete er in diesen letzten Jahren, um, wie er sich ausdrückte, »aus dem Brande zu retten, was noch zu retten war«. So oft wie in den letzten drei Jahren hat man seine Stimme bei der Erörterung öffentlicher Angelegenheiten nie gehört. Welche Fülle von Arbeit er noch geleistet hat, finden wir in der Anzahl der Aufsätze, die wir in seiner Bibliographie für die Jahre 1905—1908 verzeichnet sehen. Zu größeren Arbeiten fehlte ihm freilich die Kraft. Die »Pädagogik«, die er angefangen hatte, konnte er leider nicht mehr selber vollenden. An seinem 62. Geburtstag (16. Juli 1908) war er noch auf seinem Lehrstuhl, doch er mußte in diesem Semester seine Tätigkeit vorzeitig aufgeben, um, wie er sagte, noch Kraft für die Hochzeit seiner Tochter übrig zu haben. Wer ihn in jenen Zeiten sah, dem machte er den Eindruck eines Mannes, »in dem Vernunft und Geist die stumpfe Materie bewältigt hat«.[2]) Doch am 14. August 1908 erlag er der sich nun einstellenden Schwäche. Dr. Caftan, der ihn in seinen letzten Tagen besucht hatte, fand auf seinem

[1]) *Th. Lorenz*, Fr. Paulsen. *Bettelheim*, Biographisches Jahrbuch, Bd. XIII, S. 255.

[2]) *Speck*, Fr. Paulsen. Päd. Archiv, 51. Jahrg., 1909, Heft 1.

Nachttische Thomas a Kempis Buch von der Nachfolge Christi.

II. Die philosophischen Grundlagen in Paulsens Welt- und Lebensanschauung.

Aus der vorausgegangenen Skizze von Paulsens Lebensgang ließen sich mit Leichtigkeit schon eine Reihe von Schlüssen ziehen über ein etwaiges Verhältnis zu den pädagogischen Problemen, zu denen er schon aus den äußeren Verhältnissen heraus genötigt war, Stellung zu nehmen. Die ganze Persönlichkeit, seine Lebensanschauung, seine auf das Praktische gerichtete Tätigkeit bedingten hier ebenso eine solche klare Stellungnahme, wie wir sie bei ihm anderen Zeitproblemen gegenüber gefunden haben.

Den inneren Kern von Paulsens Verhältnis zur Pädagogik seiner Zeit treffen wir aber nur dann, wenn wir seine gesamte Philosophie in Betracht ziehen. Die gegenseitige Bedingtheit zwischen Pädagogik und Philosophie ist ja an und für sich nichts Neues; aber bei Paulsen ist diese Wechselbeziehung in besonderem Maße der Fall. Die beiden Seiten seiner Wirksamkeit, die philosophische und die pädagogische, zeigen eine solch innige Verschmelzung, daß man Paulsens Philosophie in ihren letzten Zwecken eine großzügig angelegte Pädagogik nennen möchte.

Um Paulsens Stellungnahme zu den philosophischen Problemen zu verstehen und zu würdigen, bedarf es außer der schon gegebenen Darstellung seines Entwicklungsganges noch eines Blickes auf die geistigen Strömungen der Zeit, in welcher er gewirkt hat.

Seine Wirksamkeit fällt in der Hauptsache in die vier ersten Jahrzehnte des neugegründeten Deutschen Reiches. Die ungeheure Machtentfaltung in politischer und wirtschaftlicher Hinsicht hatte mit der Entwicklung des geistigen Lebens nicht gleichen Schritt gehalten. In Bezug auf die höheren geistigen Bestrebungen war das

neue Deutschland arm zu nennen im Vergleich zu dem zerfallenen Deutschland vor 100 Jahren.

Dem praktischen Materialismus, der sich des Volkes bemächtigte, hatte ein theoretischer Materialismus bereits vorgearbeitet. In der Hegelschen Richtung in der Philosophie hatte sich durch Feuerbach und D. F. Strauß bereits eine Umwandlung in der Richtung nach dem Materialismus vollzogen. Für lange Zeit nahm nun der Materialismus in der Literatur eine gewichtige Stellung ein. Dazu kam der ungeahnte Fortschritt, den die Naturwissenschaften genommen hatten.[1])

In den Naturwissenschaften glaubte man auch, den Schlüssel zur Aufdeckung der Rätsel des organischen und geistigen Lebens gefunden zu haben.[2]) Wie in der wirtschaftlichen Welt, so war auch in der Welt der Naturwissenschaften der Geist des Spezialistentums mit der Arbeitsteilung eingezogen, der für den einzelnen Menschen eine Verkümmerung seines inneren Lebens bedeutet.

Paulsen aber betont mit Nachdruck, daß es sich bei aller Forschung doch darum handelt, das Universum zu erkennen und die Stellung des Menschengeistes in ihm zu bestimmen.[3]) Der weitverbreiteten Meinung, daß jedes Wissen absoluten Wert habe, tritt er entschieden gegenüber, indem er das Prinzip aufstellt: ein Wissen hat Wert nur, insofern es entweder unsere praktische Herrschaft über die Dinge oder unsere philosophische Welterkenntnis fördert.[4]) Deshalb hegt er nicht gelinden Zweifel an dem Wert mancher wissenschaftlichen Untersuchungen, namentlich philologischer, historischer und psychologischer Art.[5]) Damit hat er gleichzeitig schon ein Prinzip für die Lösung des Bildungsproblems, wie wir noch erfahren werden.

Abgesehen von dieser Wertung der wissenschaftlichen

---

[1]) Vgl. *Windelband*, Philosophie des 19. Jahrhunderts 1909, S. 65.
[2]) *Speck*, Päd. Archiv, 51. Jahrg., 1909, Heft 1, S. 19.
[3]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. 2, S. 261.
[4]) P., System der Ethik 1906, 2. Bd, S. 73.
[5]) Ebenda, S. 73.

Einzelarbeit ist aber von Bedeutung, daß Paulsen seinerzeit darauf hinwies, »daß jenseits der Grenzen der Einzelforschung Probleme liegen, die aufgelöst werden können und müssen«.[1]) Diese Auflösung erschien ihm als das wichtigste Interesse der theoretischen Vernunft. Somit bekommt seine Philosophie wesentlich metaphysischen Charakter.

Aufgabe der Philosophie ist, eine einheitliche Erkenntnis der Wirklichkeit zu geben.[2]) »Zusammenbiegung der physikalischen und der geistig-geschichtlichen Tatsachen zu einem Weltsystem« ist das letzte Ziel der Philosophie. Philosophie ist ihm der Inbegriff aller wissenschaftlichen Erkenntnis.[3])

Er meint dies zwar nicht in dem Sinne, daß die Philosophie imstande wäre, ein fertiges System der Weltwissenschaften zu liefern; er faßt diesen Begriff vielmehr nach dem Kantschen Sprachgebrauch und sieht darin »eine Idee« d. h. einen Begriff, der sich nicht auf empirisch gegebene Dinge bezieht, sondern auf eine Aufgabe.

Zu dieser Aufgabe bedarf die Philosophie zwar der Arbeit der Einzelwissenschaften. Diese haben aber nicht alle an sie gestellten Erwartungen erfüllt; sie haben »weder zu einer gefestigten Gesamtanschauung der Dinge, noch zu einer gesicherten Lebensauffassung und Lebensnorm geführt«. — »Die Hoffnung, durch exakte Forschung die Wirklichkeit bis auf den Grund durchsichtig zu machen, ist fehlgeschlagen.«[4])

Diese erhoffte »Lebensnorm« sucht Paulsen in seiner monistischen Auffassung der Wirklichkeit; daß dieser »Monismus« aber in nichts anderem besteht, als in einer idealistischen Welt- und Lebensauffassung, darüber bleiben wir nicht im Zweifel. Im Vorwort zur ersten Auflage

[1]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. 2, S. 666.
[2]) P., Einleitung in die Philosophie 1910, S. 35.
[3]) Ebenda, S. 19.
[4]) P., Die Zukunftsaufgaben der Philosophie in »Kultur der Gegenwart« I, VI., 1908, S. 393.

seiner »Einleitung in die Philosophie« sagt er ausdrücklich: »Die Anschauung, der nach meiner Ansicht die Entwicklung des philosophischen Denkens zustrebt, die Richtung, in der die Wahrheit liegt, bezeichne ich mit dem Namen des idealistischen Monismus. [1])

Der Philosophie weist er zunächst die Aufgabe zu, die alten großen Fragen nach Wesen, Zusammenhang und Sinn der Dinge immer wieder zu überdenken. [2]) Damit tritt nun für ihn die Ethik wesentlich in den Vordergrund. Die Ethik ist ihm aber nicht bloß eine Analyse der Sitten, vielmehr verfolgt er mit ihr durchaus den Zweck, Maßstäbe für das praktische Handeln zu gewinnen. Der praktische Zweck der Ethik hat zur Folge, daß Paulsen keinen allzugroßen Wert auf die Erörterung der Theorien des sittlichen Lebens legt. Zwar soll nach Überweg-Heinzes Grundriß der Geschichte der Philosophie hierin die schwache Seite seiner Ethik bestehen. [3])

Aber Paulsen will über der Erörterung der Prinzipienfrage nicht die Wirklichkeit aus den Augen verlieren; daher finden wir bei ihm die Ablehnung des formalistischen Rationalismus der Kantschen Moraltheorie, weil sie vom moralischen Werturteil jede Rücksicht auf die Wirkung des Handelns ausschließt. [4])

Andererseits vermeidet er die Einseitigkeit des Hedonismus der Engländer, der das Gefühl als Gradmesser anlegt und das »größte Glück der größten Masse« als Maßstab aller Wertbestimmung betrachtet.

Damit kommt er zu einem vermittelnden Standpunkt: Nicht Lust oder Unlust ist das Ziel menschlichen Strebens, sondern die Betätigung. [5]) So fällt der Schwerpunkt der

---

[1]) P., Einleitung in die Philosophie, S. III.

[2]) P., Die Zukunftsaufgaben der Philosophie in »Kultur der Gegenwart« I, VI., 1908, S. 396.

[3]) *Überweg-Heinze*, Grundriß der Geschichte der Philosophie 1902, Bd. IV, S. 325.

[4]) P., System der Ethik 1906, I. Bd., S. 222.

[5]) Ebenda, S. 25.

ethischen Beurteilung nicht wie bei Kant auf die formale, sondern auf die materiale Seite. Der formalistische Rationalismus wird durch den »teleologischen Energismus« ergänzt. Paulsen ersetzt den herkömmlichen Ausdruck »utilitarisch« durch den Begriff »teleologisch«, um damit gleichzeitig die Weltanschauung anzudeuten, aus der seine Form der Ethik hervorgegangen ist, nämlich die platonisch-aristotelische. In ihrer letzten Form können wir diese Ethik als eine glückliche Verschmelzung des eudämonistischen Glückseligkeitsbegriffes mit dem Kantschen Moralbegriff betrachten.

Zunächst beurteilt Paulsens Ethik das Leben vom rein menschlichen Standpunkt aus. Sittengesetze sind ihm nichts anderes als die Naturgesetze des geistig-geschichtlichen Lebens, die den Ausdruck einer inneren Naturgesetzmäßigkeit des menschlichen Lebens darstellen.[1]) So wird der Mensch ganz auf sich selbst und seine inneren Kräfte verwiesen. Damit vermag aber Paulsen auch allen denen ein Führer zu sein, die zur Religion und Metaphysik keine Stellung zu nehmen wissen. Darin beruht ferner die weitgehende Bedeutung seiner Ethik als Grundlage für die Probleme einer allgemeinen Pädagogik. Auf der anderen Seite sehen wir aber, wie diese Ethik doch schon von der optimistischen Lebensauffassung, die ihr anhaftet, über das Leben hinausweist. Schon die Definition des »höchsten Gutes« deutet auf eine geistige Welt hin, in die das Menschenleben hineinragt. »Die vollkommene Menschheit, oder, mit christlicher Benennung, das Reich Gottes auf Erden, das ist das höchste Gut und das letzte Ziel«.[2]) Der Mensch ist ein Teil des Gesamtlebens oder des Allwirklichen. Dieses Allwirkliche bezeichnet er mit Spinoza als Gott. Der Weltlauf erfährt also bei Paulsen eine durchaus metaphysische Deutung, indem die Linien der Erfahrung ins Transzendente ver-

[1]) P., System der Ethik 1906, I. Bd., S. 453.
[2]) Ebenda, S. 280.

längert werden. Der spinozistische Pantheismus wird zu einem Panentheismus vertieft. Auf diesem Wege nahm sich Paulsen Fechner zum Führer. Den Unterbau für seine Metaphysik schuf er sich durch seine Erkenntnistheorie, in der wir am deutlichsten die durchaus selbständige Stellungnahme Paulsens wahrnehmen.

Die Methaphysik muß zwar die Entscheidung der Erkenntnistheorie abwarten, ehe sie sich als selbständige Wissenschaft konstruiert.[1]) Damit hält er mit Kant die Erkenntnistheorie für die Grundlage unserer Philosophie; nur weicht er in mancher Beziehung von Kants Erkenntnistheorie ab, wenn seine Hinneigung zum Empirismus zum Durchbruch kommt. Dann verleiteten ihn seine Beschäftigungen mit den Naturwissenschaften dazu, die Darwinsche Entwicklungslehre gegen Kant ins Feld zu führen. Schon wegen der grundlegenden Bedeutung, die diese Gedanken für den Aufbau der pädagogischen Gedankenwelt haben, ist es nötig, etwas darauf einzugehen.

Mit Kant stimmt Paulsen insofern überein, daß er anerkennt, daß die Intelligenz die Natur selbst als Inbegriff gesetzmäßig verknüpfter Erscheinungen produziert,[2]) aber er fügt gleich weiter hinzu, sie produziert sie auf dem einen und selben Wege, durch Beobachtung und Nachdenken. Die absolute Sonderung empirischer und aprioristischer Elemente ist ihm unausführbar.[3]) Darnach ist also Paulsen, wie er selbst sagt, »kein Kantianer von der orthodoxen Observanz«. Diese Abweichung von der Kantschen Richtung finden wir auch, wenn wir verfolgen, wie er mit Beneke über Kant hinausgeht und die Phänomenalität der Erkenntnis für das Seelenleben ablehnt. Nach Kant wäre eine Erkenntnis der Seele ebenso unmöglich wie die der Dinge an sich in der physischen Welt.

---

[1]) P., Über den Begriff der Substantialität, Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie 1877, Jahrg. 1, Heft 4.

[2]) P., Einleitung in die Philosophie 1910, S. 437.

[3]) Ebenda, S. 437.

Für Paulsen aber ist der innere Sinn Kants nur eine leere Fiktion.[1]) Darnach ist ein Gedanke eben das, als was er gedacht wird und nicht »Erscheinung« von etwas anderem. Ebenso steht es mit den Gefühls- und Willensvorgängen: Die Bewußtseinsvorgänge überhaupt werden als »absolut seiend« erkannt. Sie sind das, als was sie sich im Selbstbewußtsein darstellen. Sofern also das Ich sich selbst im Selbstbewußtsein erfaßt, erkennt es ein Wirkliches. Es bleibt kein dunkler, undurchdringlicher Gegenstand hinter der Szene.[2])

Hierin liegt die erste Voraussetzung für den »objektiven Idealismus«, wie ihn Paulsens Philosophie vertritt. Die daraus sich ergebende Schlußfolgerung ist nun: Der Wirklichkeit außerhalb des Selbstbewußtseins kann nur insoweit absolute Erkennbarkeit beigelegt werden, als sie als seelisches Leben erfaßt und bestimmt werden kann.[3]) Damit muß nun der Dualismus von einer körperlichen und seelischen Welt hinfällig werden. »Die Körper haben keine andere Existenz als die von Objekten, die ein Subjekt schafft und für sich setzt.«

Der enge Anschluß an Kant liegt hier wieder offen zutage, und es erübrigt sich, näher darauf einzugehen. Für uns ist aber die Sache insofern von Bedeutung, als damit der Standpunkt Paulsens gegenüber dem Materialismus und dem supranaturalistischen Dualismus festgelegt ist, gegen die er nun mit aller Entschiedenheit zu Felde zieht, wie wir bei der Aufzählung seiner Schriften bereits angedeutet haben. Das Rüstzeug liefert ihm Fechner, dessen panpsychistische Anschauungen er sich in weitem Umfange aneignete.

Eine wesentliche Stütze für den Aufbau seiner idealistischen Antologie findet er in der Hypothese Spinozas vom universellen Parallelismus. Paulsen besteht zwar

[1]) P., Die Zukunftsaufgaben der Philosophie in »Kultur der Gegenwart« I, VI., 1908, S. 398.

[2]) Ebenda, S. 398. — [3]) Ebenda, S. 399.

nicht allzufest auf der alleinigen Geltung der Koordinationstheorie; ausdrücklich betont er, daß er auch die Theorie der Wechselwirkung für denkbar hält.[1]) Der psychophysische Parallelismus ist ihm auch keine Kardinalfrage der Erkenntnistheorie, sondern nur »ein heuristisches Prinzip« zur Bildung letzter metaphysischer Gedanken über die Wirklichkeit.[2])

In gewisser Beziehung deckt sich hier der Standpunkt Paulsens mit dem Wundts; doch hat der Begriff des psychophysischen Parallelismus bei Wundt nicht die universelle Bedeutung wie bei Spinoza, von dem ihn Paulsen übernahm. Wundt läßt diesen Parallelismus nur für die Elementarprozesse gelten und zwar nur insofern, »als alle Elemente des psychischen Lebens an organische Vorgänge gebunden sind«.[3])

In ähnlichem Sinne führt nun Paulsen auch diesen Begriff in die Pädagogik ein: »Die Dispositionen der Elementargebilde des Nervensystems (die Zellen und der Hirnrinde) sind die physiologischen Korrelate der psychischen Dispositionen der Gedächtnisbilder, der unbewußten Vorstellungen.«[4])

Der psychologische und metaphysische Voluntarismus Paulsens.

Die schon erwähnte Beschäftigung mit Schopenhauer hatte für Paulsen die Wirkung, daß er nicht wie Herbart die Intelligenz, sondern den Willen als die primäre Seite des Seelenlebens darstellt. Bestärkt wird er in dieser Auffassung durch seine entwicklungsgeschichtlichen und biologischen Betrachtungen. Diese führten ihn zu dem

---

[1]) P., Einleitung in die Philosophie, S. 94ff.

[2]) Ebenda, S. 106ff.

[3]) *Wundt*, Einführung in die Psychologie 1911, S. 123.

[4]) P., Pädagogik 1911, S. 252. Vgl. hierzu: *Fritsch*, Friedrich Paulsens philosophischer Standpunkt insbesondere sein Verhältnis zu Fechner und Schopenhauer 1910, S. 23 in *Eulckenbergs* »Abhandlungen zur Philosophie und ihrer Geschichte«, Heft 17.

Resultat: Die Urtatsache jedes Seelenlebens ist ein konkreter, bestimmt gerichteter Wille.[1]) Der Wille setzt sich in die Wirklichkeit, indem er die Idee seines Wesens verwirklicht.[2])

Von Bedeutung für die Pädagogik wird auch, daß er prinzipiell an der Zweiteilung des Seelenlebens festhält: Wille und Intelligenz. Das Gefühl wird nicht als besondere Seite des Seelenlebens betrachtet. »Im Gefühl ist schon der Wille vorhanden als in seiner Manifestation.«[3])

Von Paulsen selbst stammt der Ausdruck »voluntaristische« Psychologie, den auch Wundt übernahm. Wir werden noch darauf näher eingehen. Vorweg soll nur erwähnt werden, wie Paulsen von seinem psychologischen Voluntarismus aus die Linien der Erfahrung ins Transzendente verlängert und zu einem universellen Voluntarismus kommt, indem er die Beseelung sich über die ganze organische Natur ausdehnen läßt.[4]) Ja er geht noch einen Schritt weiter, indem er mit K. v. Nägeli, Fr. Zöllner und Du Bois Reymond annimmt, daß die Scheidung zwischen der sogenannten organischen und unorganischen Welt absolut willkürlich ist.[5]) Den Begriff der toten Materie lehnt er ab. Die organischen Bildungen sind aus unorganischer Materie »durch elternlose Zeugung« hervorgegangen.

Die tote Materie ist ihm ein Phantom, das nicht der Beobachtung, sondern der begrifflichen Spekulation sein Dasein verdankt. Paulsen findet überall spontane Regsamkeit: »Gegeben sind uns Systeme von Kräften, und zwar erstens von Kräften, die sich in den Vorgängen darstellen, die im Selbstbewußtsein erfaßt werden, zweitens von Kräften, die in physischen Vorgängen, wie sie in den Sinneswahrnehmungen erfaßt werden, sich manifestieren.«[6])

---

[1]) P., Einleitung in die Philosophie 1910, S. 134.
[2]) Ebenda, S. 211.
[3]) P., Was uns Kant sein kann 1881, S. 55.
[4]) P., Einleitung in die Philosophie 1910, S. 110.
[5]) Ebenda, S. 114. — [6]) Ebenda, S. 149.

Von hier aus sei wieder ein kurzer Hinweis auf den pädagogischen Standpunkt erlaubt, der sich im wesentlichen als eine Theorie der Kraftbildung im voraus charakterisieren läßt.

Unter Berufung auf den Naturforscher Fr. v. Baer nimmt er nun eine allgemeine Zielstrebigkeit organischer Körper an. Während Schopenhauer den Willen als etwas Alogisches betrachtet und zum Pessimismus kommt, gelingt es Paulsen, einen mit Zielstrebigkeit und Zweckmäßigkeit begabten Willen als letztes Prinzip der Welt darzustellen. Erkenntnistheoretische und entwicklungsgeschichtliche Ergänzungen bilden eine besondere Stütze dieses letzten Weltbegriffes in der Reihe seiner metaphysischen Betrachtungen.

Damit hat er einerseits aber wieder eine Grundlage für seine teleologische Ethik, andererseits gewinnt er dadurch seine kosmologische Hypothese des »idealistischen Pantheismus«, in welchem er wieder der Religion einen Platz anweisen kann. In der Reihe dieser Schlußfolgerungen erscheint nun Paulsens Weltanschauung allerdings als eine Art Monismus, aber mit idealistischem Vorzeichen, namentlich auch nach der ethischen Seite. Die Wirklichkeit bekommt einen vernünftigen Sinn, Welt und Schicksal sind nicht ein Haufen blinder und zielloser Zufälle, sondern werden durch die Idee des Guten bestimmt.[1]) Von Bedeutung wird die Sache aber wieder für die Pädagogik, in deren Entwicklung Paulsen immer eine Zielstrebigkeit erblickt. Der »Glaube an die Vernunft, die in den Dingen ist«, kommt schon in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts fast überall zum Durchbruch.[2])

Nach den vorausgegangenen Darlegungen liegt es ja nahe, Paulsen in seiner Philosophie als einen Eklektiker zu bezeichnen. Ihm selbst war es auch gar nicht eingefallen, seinerzeit eine neue Philosophie in Form eines

[1]) P., Einleitung in die Philosophie 1910, S. 270.
[2]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, S. 673.

Systems zu schenken. Noch viel weniger war ihm daran gelegen, eine besondere philosophische Schule zu gründen. Er hatte eine Scheu vor dem Schulemachen und Cliquewesen. Das »Semper solus esse« des Erasmus war auch für ihn bestimmend. Es genügte ihm, seine Schüler an die philosophischen Probleme heranzuführen und zu einer selbständigen Stellungnahme anzuleiten. Wie für ihn selbst sein Ideal des Denkens und Lebens darin bestand, über dem wissenschaftlichen Erkennen sich eine Metaphysik des Glaubens zu bilden, so hat er unzählige seiner Leser und Hörer vor dem geisttötenden Materialismus bewahrt und einer idealeren Lebensauffassung zugeführt. Die zahlreichen Nekrologe bezeugen dies.

Mag aber seine Philosophie an und für sich noch so viele Gegner haben, eines wird man ihr nicht abstreiten können, daß sie sich in ihren praktischen Teilen bewährt hat, wie keine andere. Für diese Wirkung ist es gleichgültig, woher die Gedanken stammen, die sie verursacht haben. Der Grund ihrer Wirksamkeit lag in erster Linie in der Art der Interpretation, wie sie Paulsen seinen Hörern zu geben wußte. Am deutlichsten aber können wir diese Wirkung verfolgen, wenn wir uns auf die Grenzgebiete seiner Philosophie begeben, namentlich an die Punkte, wo die philosophischen Gedanken in die Pädagogik einmünden. Die Darstellung dieses Einflusses soll der Zweck der folgenden Abschnitte sein.

III. Paulsens Bildungsideal im Zusammenhang mit seiner Philosophie.

Einen Zusammenhang zwischen seiner Philosophie und Pädagogik können wir bei Paulsen schon andeuten, wenn wir die Äußerungen verfolgen, die sich auf die äußeren Voraussetzungen seiner pädagogischen Wirksamkeit beziehen. Unter den Wissenschaften, welche nächste Verwendung in der Erziehungslehre fanden, nennt er »Ethik und Politik, Sozialwissenschaften und Geschichte,

Religionswissenschaft und Anthropologie«. Dann fährt er weiter fort: »Und Metaphysik und Erkenntnistheorie waren ja auch notwendige Voraussetzungen für eine oder für die notwendige Voraussetzung der Erziehungslehre: für eine philosophisch gegründete Weltanschauung.«[1])

Wenn er auch nicht soweit geht, daß er mit Natorp »die Philosophie als Ganzes als Grundlage der Pädagogik« nimmt, so kommt er dieser Forderung ziemlich nahe durch die von ihm vertretene Forderung einer »Personalunion« zwischen Philosophie und Pädagogik für die Lehrstühle der Universitäten. Diese Personalunion begründet er mit der »unaufhebbaren Realunion der Wissenschaften selbst«; denn die wesentliche Voraussetzung fruchtbarer Betätigung auf dem Gebiete der allgemeinen Erziehungslehre ist ihm »eine auf das Ganze gerichtete Anschauung der Dinge, vor allem des Lebens und der Geschichte«.[2])

Den Kernpunkt seiner pädagogischen Anschauungen hat Paulsen schon in seiner »Geschichte des gelehrten Unterrichts« niedergelegt. Er wollte zwar damit nur »ein Theatrum scholarum errichten, wo der Leser selbst sieht und hört, wie es früher zuging und wie endlich die heutige Schule in Szene gegangen ist«; aber er konnte es sich nicht versagen, »dazwischen als Interlokutor aufzutreten« und seine Meinung über die Dinge zu sagen.[3]) Die späteren pädagogischen Arbeiten sind oft nur eine weitere Ausführung der hier nur angedeuteten Gedanken; dies gilt nicht bloß für die von Spranger gesammelten »pädagogischen Abhandlungen«, sondern in mancher Beziehung auch für seine »Pädagogik«, wie sie von seinem Schwiegersohn Kabitz herausgegeben wurde, die jedoch keineswegs in vollem Umfange Anspruch auf Originalität machen kann.

---

[1]) P., Jugenderinnerungen 1909, S. 209.

[2]) P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen 1912, S. 455.

[3]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2. Aufl., 1896, S. XVII.

Für eine oberflächliche Betrachtung mag sich nun wohl die Vermutung ergeben, Paulsens Pädagogik entbehre einer geschlossenen Systematik.

Aber es liegt mit in der Absicht dieser Untersuchung, zu zeigen, wie gerade der Vergleich der Pädagogik mit seiner Philosophie Paulsens pädagogische Wirksamkeit als ein Werk aus einem Guß erscheinen läßt. Nur darf man sich die Mühe nicht verdrießen lassen, die pädagogischen Gedanken zunächst dort aufzusuchen, wo sie in der Philosophie wurzeln. Der spätere Hinweis auf den historischen Zusammenhang mag als Ergänzung dienen.

Paulsens Weltanschauung ist in gewissem Sinne anthropozentrisch; denn sie deutet die Wirklichkeit aus dem Innern des Menschen. Der sich hierbei ergebende zielstrebige Wille scheint in der Entwicklung der Natur und Geschichte auf Hervorbringung geistigen Lebens gerichtet zu sein. Der Wille ist auf Betätigung und Lebenssteigerung gerichtet. Im Menschen als einem geistig-geschichtlichen Wesen erreicht diese Lebenssteigerung ihren Höhepunkt. Diese metaphysische Deutung des Weltlaufes, verbunden mit der ethischen Wertung, wie wir sie dargestellt haben, bildet die Grundlage für Paulsens Bildungsbegriff, den er in den Brennpunkt seiner Arbeit stellt.

Mit Pestalozzi und Herder gebraucht er das Wort »Bildung« als ständigen Ausdruck sowohl für die Tätigkeit des Erziehers und Lehrers, als auch für ihr Ergebnis, die innere Form des Zöglings selbst. Inhaltlich verbindet er allerdings etwas ganz anderes damit als der herrschende Sprachgebrauch, dessen Mißdeutung des Wortes er in feiner Ironie an den Tag legt.[1])

Die Ethik als »Güterlehre« stellt als höchstes Gut fest: »ein vollkommenes Menschenleben«.[2]) Wenn von hier aus das Ziel der Bildungsarbeit bestimmt werden

[1]) Vgl. P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen 1912, S. 127.
[2]) P., System der Ethik 1906, I, S 4.

muß, so kann es nicht anders lauten als »Vollkommenheit und Wesensvollendung, oder vollendete Lebensbetätigung«.[1])

Wesensvollendung oder vollendete Wesensbetätigung besteht aber für jedes Wesen in der normalen Ausübung der Lebensfunktion, worauf seine Natur angelegt ist. Für den Menschen als ein rein geistig-geschichtliches Wesen kann Wesensvollendung nur ein Leben sein, »das zu voller und harmonischer Entfaltung der leiblich-geistigen Kräfte und zu reicher Betätigung in allen menschlichen Lebenssphären führt, in inniger Gemeinschaft mit anderen nächstverbundenen Personen und in allseitiger Teilnahme an dem geschichtlichen und geistigen Lebensinhalt der großen Gemeinschaftsformen.«[2])

Um dieses Ziel noch näher zu bezeichnen, müssen wir Paulsens Ansicht von der Bestimmung des Menschen wiedergeben. Der pantheistische Einschlag kommt darin schon deutlich zum Durchblick: »Ein Menschenleben kann nicht gedacht werden als bloßes Mittel zu einem Zwecke; sein Wert liegt wesentlich in ihm selber und zwar wieder in jedem Abschnitt seines Verlaufs, nicht in einem Endzustand: das Leben des Kindes, des Jünglings, des Mannes und des Greises hat jedes seinen Wert, nicht ein Teil um des andern Willen, aber wohl hat jeder Teil besonderen Wert in diesem Ganzen. Das Universum ist das einzig selbständige Agens.«[3]) Die Bedeutung dieser im wesentlichen von Schleiermacher herrührenden Gedanken für die Bildung des Menschen liegt auf der Hand. Das Kindesalter erfährt eine intensivere Einschätzung und Beachtung. Angewandt auf den Begriff der Bildung lauten obige Definitionen von der Wesensvollendung: gebildet ist ein Mensch, in dem durch Erziehung und Unterricht die

[1]) P., Was uns Kant sein kann 1881, S. 89.
[2]) P., System der Ethik 1906, I, S. 4.
[3]) P., Was uns Kant sein kann 1881, S. 42.

menschliche Anlage zu einer das menschlich-geistige Wesen rein und voll darstellenden individuellen Gestalt entwickelt ist.[1])

Damit ist uns aber nur ein allgemeines Schema an die Hand gegeben, das eine sehr verschiedene Erfüllung nicht bloß zuläßt, sondern vielmehr eine solche fordert. Der allgemeine Mensch existiert nicht.

Während das Tier als Naturwesen sich damit begnügt, »gleichartige Exemplare des einförmigen Gattungswesens zu produzieren, ist der Mensch in jedem Jahrhundert, in jedem Volk ein anderer«. Nicht Ausprägung eines naturhistorischen Typus, sondern »eine Fülle von Gestalten« tritt uns in dem geschichtlichen Wesen der Völker und ihren Entwicklungsstufen entgegen.[2]) Der Reichtum der Menschheit besteht in der Mannigfaltigkeit und Besonderheit der Bildung. Gleichförmigkeit ist Armut. Nach diesem Ideal ist der höchste Inhalt und das höchste Glück des Lebens »freie und harmonische Betätigung aller Kräfte der zu eigentümlicher Gestalt entwickelten Persönlichkeit«.[3]) Wir werden auf den Begriff der Persönlichkeit wieder zurückkommen.

Es bleibt nun noch übrig, zu untersuchen, was Paulsen unter Bildung als Tätigkeit des Erziehers versteht. Auch hier sind es pantheistische Nachklänge, die den Grundton seiner entwicklungsgeschichtlichen Überzeugung umrahmen:

Der Wille ist der Bildner des Wesens, indem die innere Anlage spontan »die Entwicklung in der prästabilierten Richtung« bestimmt. Ganz besonders gilt dies auch für die Entwicklung des geistig-geschichtlichen Lebens, wo alle Bildungen durch eine Art spontanen Wachstums, nicht durch planmäßige Erfindung entstehen.[4]) —

[1]) P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen 1912, S. 134.
[2]) P., Ebenda, S. 136.
[3]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, II. Bd., S. 280.
[4]) P., Einleitung in die Philosophie 1910, S. 223.

»Zielstrebigkeit ist der Charakter alles gesunden Lebens und dasselbe gilt auch von dem Volksleben. Auch dieses bewegt sich, nicht durch Druck oder Stoß geschoben, sondern angezogen von einer Idee gleichsam seiner vollkommenen Bildung.« [1])

»Das Bild des Mannes ist in der Seele des Knaben die verborgene Triebkraft, die die Entfaltung beherrscht.« — »Schöpfung ist nicht Anfertigung nach einem Plane, sondern Gottentwicklung.« —

»Die Kategorie des absichtlichen Machens hat keine erhebliche Bedeutung in der Welt.« — Natur ist Gottes Selbstentfaltung. »Und nach dem Bilde Gottes ist der Mensch geschaffen. Aus dem Wesen Gottes geboren entwickeln sich seine Anlagen.« Deshalb ist auch alles Wirken auf Menschen nicht ein Hinzutun oder Abtun, sondern nur »Herbeiführung von Gelegenheitsursachen zu Äußerungen von Innen heraus«. [2])

Wir sehen hier die Nachwirkung Spinozas, wenn Paulsen von der Bildung einzelner Menschen wie ganzer Völker spricht.

Bildung ist für ihn »eine der Naturausstattung und der Lebenslage entsprechende Form des inneren Menschen«. Diese Form kann nicht »von außen gemacht und angefertigt werden, sondern kann nur durch Wachstum von innen entstehen«. — »Dem Trieb zum Wachsen Anreiz, Gelegenheit und Nahrungsstoffe zuzuführen, das kann und soll die Schule tun; die Bildung machen kann sie nicht.« [3])

Von Einfluß für die Gestaltung seines Bildungsideals war für Paulsen ganz besonders die aktualistische Auffassung des Seelenlebens. Mit der Anerkennung des aktualistischen Seelenbegriffes nach Fechnerschem bezw. Wundtschem Vorbild ist für Paulsen die Ablehnung der

---

[1]) P., Einleitung in die Philosophie 1910, S. 242.
[2]) P., Was uns Kant sein kann 1881, S. 4.
[3]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, II. Bd., S. 685.

Herbartschen Psychologie bedingt. Das Herbartsche »Reale« als Träger des Seelenlebens ist ihm ein Rätsel.[1])

Für ihn ist die Seele »nicht ein beharrendes Ding, sondern lebendige Tätigkeit, nicht substantia, sondern actus«.[2])

»Es gibt keine für sich seiende, beharrliche immaterielle Seelensubstanz; das Dasein der Seele geht in dem Seelenleben auf; hebt man die psychischen Vorgänge auf, so bleibt kein Substantiale als Rückstand.[3])

Darnach ist die Seele nichts anderes »als die im Bewußtsein zur Einheit zusammengefaßte Vielheit seelischer Erlebnisse«.[4])

Wie diese Einheit vor sich gehen soll, darüber läßt uns Paulsen allerdings im Unklaren, und wir sehen uns hier auf Wundt verwiesen, an den sich Paulsen oft anlehnt.[5])

Wundt warnt vor der »falschen Verdinglichung der herkömmlichen Assoziationspsychologie«, wonach die Meinung erweckt werde, jede Vorstellung sei ein unveränderliches Objekt wie der ihr zugehörige Gegenstand. Die Vorstellung ist nicht ein beharrendes Ding, so wenig wie ein Gefühl oder Willensvorgang.[6]) Damit war für Paulsen aber gegeben, daß er einen kanonischen Bestand von Vorstellungen und Kenntnissen als Wesen der Bildung ablehnen mußte. Somit war er bereit, auch jenes »gleichschwebende Interesse« zu opfern, welches einer allseitigen Bildung als Stütze diente. Er war der Ansicht, daß es die Natur weniger auf Vielseitigkeit, denn auf Einseitigkeit und Konzentration des Interesses und der Aufmerksamkeit abgesehen habe.[7])

Den Grund dazu finden wir in der voluntaristischen Auffassung des Seelenlebens.

---

[1]) P., Einleitung in die Philosophie 1910, S. 147.

[2]) Ebenda, S. 391. — [3]) Ebenda, S. 144. — [4]) Ebenda, S. 145. — [5]) Vgl. Ebenda, S. 128, 142, 210.

[6]) *Wundt*, Einführung in die Psychologie 1911, S. 80.

[7]) P., Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands 1909, S. 37.

Die voluntaristische Psychologie mußte notwendigerweise eine voluntaristische Pädagogik nach sich ziehen. Tatsächlich ist die Pädagogik bei Paulsen reine Willensbildung. Sie mußte es schon werden durch die Grundlage, die ihr in der Schopenhauerschen Metaphysik gegeben war; ihre volle Ausprägung erhielt sie aber durch den engen Anschluß an Kant; denn hier fand Paulsen die notwendige Voraussetzung für eine Theorie der Willensbildung: die Annahme einer Willensfreiheit.

Willensfreiheit und Persönlichkeit.

Bei Spinoza ist nach der Lehre vom psychophysischen Parallelismus eine Willensfreiheit nicht möglich; denn alles geht dort nach der gleichen Notwendigkeit aus der einen Substanz »Gott« hervor.

Anders liegt die Sache bei Kant, dessen Erbe mit dem Primat der praktischen Vernunft Paulsen übernahm. Hierbei war es ihm vor allem nun darum zu tun, »Kants Lehre vom Primat der praktischen Vernunft vor der theoretischen, die in dem Schematismus der Kritik etwas verdorrt ist, in die lebendige Anschauung zurück zu übersetzen«.[1]) So sind ihm zwei Gedanken Kants von unvergänglichem Wert:

1. Es ist nichts gut als ein guter Wille; und
2. der gute Wille beruht auf der praktischen Freiheit — keine Tugend durch Zwang.

Freiheit ist für Paulsen die Möglichkeit, aus dem Mittelpunkt seines Selbst heraus sein Leben zu bestimmen, seine inneren Anlagen zu entwickeln.[2])

An diesem Punkte aber sehen wir deutlich wieder eine Abweichung von den von Kant gezogenen Richtlinien. Kant und Schopenhauer konstruieren eine intelligible Freiheit. Nach Schopenhauer ist der Wille »causa sui«. Paulsen aber biegt diese Lehre nach der

---

[1]) P., Was uns Kant sein kann 1881, S. 65.
[2]) Ebenda S. 96.

Seite des Empirismus um und sagt: Der einzelne Mensch ist eingesenkt in das geschichtliche Gesamtleben und zuletzt in den allgemeinen Weltlauf.[1]) Wie bei jedem Wesen wird auch hier die fertige Gestalt bestimmt durch die Anlage und die Entwicklungsbedingungen.

Der äußere wie der innere Mensch gewinnt seine Gestalt, indem ein inneres Prinzip gegen die Einwirkungen von außen reagiert und so allmählich sich auswirkt.[2])

Auf der Stufe des Trieblebens wird das Individuum bestimmt durch Reize und Triebgefühle. »Die praktische Vernunft, der vernünftige Wille, der sich aus dem Trieb-leben erhebt, ist dadurch charakterisiert, daß er nicht wie der Naturwille durch Reize, sondern durch Vernunftmotive bestimmt wird.«[3]) An erster Stelle ist hier die Idee der Vollkommenheit zu nennen, die Ziele und Richtung angibt.

Die Fähigkeit, durch eine Idee seines Lebens die einzelnen Lebensbetätigungen zu regulieren und zu bestimmen, ist das was wir Willensfreiheit nennen.[4])

Während die Erscheinungswelt durch das Kausalgesetz bestimmt wird, wird die intelligible oder wirklich wirkliche Welt durch eine höhere Ordnung bestimmt, die sich im Sittengesetz dem menschlichen Bewußtsein offenbart.[5]) Dem Menschen ist es möglich, sich gewissermaßen aus dem Naturlauf herauszuheben; »er erhebt sich über die Natur und stellt sich ihr als ein Selbst gegenüber, sie bestimmend und benützend, nicht durch sie bestimmt. Der Mensch erhebt sich zur Persönlichkeit«.[6])

Die hier erläuterten Begriffe »Willensfreiheit« und »Persönlichkeit« werden nun in ihrer Verwendung für die Bildungslehre von äußerster Fruchtbarkeit. Paulsen

[1]) P., System der Ethik 1906, I, S. 423.

[2]) Ebenda 1896, S. 432.

[3]) P., Pädagogik 1911, S. 42.

[4]) P., System der Ethik 1896, I, S. 432.

[5]) P., Die Zukunftsaufgaben der Philosophie in »Kultur und Gegenwart« 1908, Teil I, Abt. VI. S. 398. — [6]) Ebenda, S. 58.

sieht den Wert des Menschen da, wo sein tiefstes Wesen liegt, in der rechten Willensgestaltung.[1])

Auch das Verhältnis zwischen der empiristischen Auffassung der Erziehung findet hier eine Regelung. Paulsen findet beide Theorien einseitig. Insofern die Erziehung die Entwicklungsbedingungen bestimmen kann, hat sie nur Einfluß auf die fertige Gestalt. Nur so, »daß sie den Kräften und Trieben die Gelegenheit und den Anreiz in bestimmter Richtung und Form zuführt«, kann sie den »werdenden Habitus« bestimmen.[2]) Bildung geschieht nicht durch Abrichtung, sondern durch »naturgemäße Entwicklung der Anlage von innen heraus, nach Weise organischer Wesen«. Bildung wird gleichsam »als Tätigkeit eines immanenten künstlerischen Prinzips aufgefaßt.[3])

Nicht um äußere Willensbildung handelt es sich, sondern um Charakter- und Gewissensbildung, deren Ziel die innere Freiheit ist.[4]) Der Wille soll »zum festen, sich selbst treuen, auf das Gute gerichteten Charakter« entwickelt werden.

Die »innere Freiheit« wird zur »Spontaneität des Individuums«, wenn es den Mut hat, eigene Wege zu gehen. Die Willensfreiheit muß sich zeigen einmal darin, »die einzelnen Äußerungen und Betätigungen seiner Natur durch die Idee seines Selbst, seines Wesens zu bestimmen«. Die Selbstbestimmung hat »Unabhängigkeit« zur Folge, die in Paulsens Bildungsbegriff von besonderer Bedeutung ist: »Die ruhige Geschlossenheit des Daseins, der sichere Selbstbesitz, die Unabhängigkeit vom fremden Meinen und Reden, das wäre nicht der kleinste Gewinn, den wahre Bildung dem Wesen bringt.«[5])

Die Spontaneität des Individuums muß allerdings gepaart sein mit Selbstverantwortlichkeit.

---

[1]) P., Pädagogik 1911, S. 59. — [2]) Ebenda, S. 29.
[3]) P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen 1912, S. 130.
[4]) P., Pädagogik 1911, S. 61.
[5]) P., Das moderne Bildungswesen in »Kultur der Gegenwart« 1912, Teil I, Abt. I, S. 55.

Dabei handelt es sich, das rechte Maß zwischen Freiheit und Notwendigkeit zu finden. Diese Notwendigkeit ergibt sich aus der immanenten Begründung der Ethik, in der für eine Willkür kein Raum ist. »Die sachliche, von der eigenen Vernunft anerkannte Notwendigkeit« — »die ruhige Anerkennung der durch die Sitte und die Natur der Dinge selbst gesetzten Schranken« wird ebenso ein notwendiger Bestandteil der Bildung in Paulsenschem Sinne. Für einen Individualismus, wie er von Ellen Key und L. Gurlitt vertreten wird, finden wir hier kein Verständnis.[1])

Was Paulsen als richtiges Prinzip für die Völkerpädagogik wie die Individualpädagogik durch die Geschichte bestätigt findet, das ist »Freiheit, Selbstverantwortlichkeit, Spontaneität«.[2])

Durch Betätigung dieses Prinzips sollen die allgemeinen natürlichen Anlagen zu jenen bestimmt ausgeprägten Kräften entwickelt werden, in deren Betätigung sich die individuelle Persönlichkeit auswirkt. In diesem Sinne verfolgt Paulsen durchaus die Forderung der »persönlichen Bildung«. Damit genügt er auch den Ansprüchen, die eine »Individualpädagogik« an den Bildungsbegriff stellt.

Gleichzeitig entspricht er aber damit auch den Forderungen einer Sozialpädagogik, die »Befähigung zu verständnisvoller Teilnahme an dem gesamten Leben des Volkes« verlangt. Denn wenn der Mensch zu einem geistig-geschichtlichen Wesen gebildet werden soll, so ist dies nur in der Gesamtheit möglich. Geschichtliches Leben ergibt sich nur in der Gesamtheit.

Geschichtliches Leben ist aber nach Paulsen kein Naturprozeß, »sondern freie Tat der sich selbst verwirklichenden Vernunft«.[3])

---

[1]) P., Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit 1908, S. 20.

[2]) Vgl. P., Philosophia militans 1901, S. 72.

[3]) P., Das moderne Bildungswesen in »Kultur der Gegenwart«, Teil I, Abt. I, S. 54.

Damit haben wir wieder eine Definition des Begriffes »Persönlichkeit«, die eine Ergänzung zu der oben gegebenen bildet.

Die durch das menschlich-geistige Leben bedingte Differenzierung geht aber nicht bloß auf den Begriff der »Persönlichkeiten«; vielmehr bringt zunächst eine andere Differenzierung eine andere Form der Mannigfaltigkeit der Bildung hervor, das ist die Bildung zu einem bestimmten Berufe. »Der Beruf ist die Form, wodurch der einzelne der Gesellschaft angegliedert ist.«[1]) Berufsbildung ist die Bildung des einzelnen als soziales Wesen. Sie umfaßt »die Gesamtheit der Fertigkeiten und Einsichten, wodurch ihr Inhaber zur vollkommenen Lösung aller Lebensaufgaben befähigt wird, die aus seiner beruflich-sozialen Stellung fließen« [2])

Für Paulsen sind also Individualpädagogik und Sozialpädagogik keine Gegensätze, sondern nur sich »ergänzende Betrachtungsweisen«.[3])

Mit der obigen Definition des Begriffes Bildung, einmal als persönliche Bildung, zum andern als Berufsbildung, mußte das, was bisher unter Bildung verstanden wurde, hinfällig werden. In Paulsens Begriff ist für eine »allgemeine Bildung« kein Raum. Paulsen schreibt jedem wahre und rechtschaffene Bildung zu, der die Fähigkeit gewonnen hat, sich von dem Punkt aus, wohin ihn Natur und Schicksal gestellt hat, in der Wirklichkeit zurechtzufinden und seine eigene, in sich zusammenstimmende Welt zu bauen, sie mag groß oder klein sein. Einen Wertunterschied gibt es nicht. Es gibt nur einen Unterschied hinsichtlich des Umfanges des Gesichts- und Wirkungskreises des einzelnen. So macht auch nicht die Masse dessen, was er weiß oder gelernt hat, die Bildung aus, sondern »die Kraft und Eigentümlichkeit, womit er

---

[1]) P., Das moderne Bildungswesen in »Kultur der Gegenwart«, Teil I, Abt. I, S. 55. — [2]) Ebenda, S. 56.

[3]) P., Pädagogik 1911, S. 13.

es sich angeeignet hat und zur Auffassung und Beurteilung des ihm Vorliegenden zu verwenden versteht«.[1])

»Sein eigen Werk verstehen« ist das wesentliche Stück eines tüchtigen Lebens,[2]) und somit besteht Bildung positiv ausgedrückt »in der lebendigen Teilnahme des Geistes für irgend ein Gebiet der vielgestaltigen Wirklichkeit und in der lebendigen Kraft, auf diesem Gebiete mit eigenen Gedanken die Dinge zu erfassen in der Hoffnung, daß vielleicht von diesem Punkt aus auch noch einmal Verständnis und Teilnahme für die übrige Welt erwache«.[3]) Damit schließt Paulsens Bildungsbegriff ohne weiteres auch das ein, was man gemeinhin formale Bildung nennt. Eine »Halbbildung« gibt es in diesem Sinne nicht; denn Halbbildung ist im Grunde nichts anderes als jene »allgemeine Bildung« im herkömmlichen Sinne selbst, wonach der Zögling zur Aufnahme von Bildungsstoffen gezwungen wird, ohne »die Kraft und den Willen zu innerer Anneigung und Assimilation«. Wo nicht innere Verarbeitung und Anregung stattfindet, ist das Ergebnis nicht Bildung, sondern Verkrüppelung.[4])

IV. Paulsens Bildungsbegriff im Verhältnis zum gelehrten Unterricht.

Paulsen fand sein Bildungsideal in gewisser Hinsicht schon in konkreter Form vorgezeichnet bei Herder und Pestalozzi. Herder suchte das Ideal einer freien, allgemein menschlichen Bildung durch die Gelehrtenschulen zu verwirklichen, Pestalozzi durch die Volksschule. Das Gemeinsame in beiden Bildungsidealen sehen wir aber in Paulsen wiederkehren: in seinem Ideal einer persönlichen Bildung.

[1]) P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen 1912, S. 137.

[2]) P., Was uns Kant sein kann 1881, S. 95.

[3]) P., Richtlinien zur jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands 1909, S. 38.

[4]) Vgl. P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen 1912, S. 141.

Damit mußte aber Paulsen in Widerspruch kommen zu dem Bildungswesen seiner Zeit, in der der Begriff der allgemeinen Bildung das beherrschende Prinzip bildete.

Der Begriff der allgemeinen Bildung wurde verkörpert durch das, was die Gelehrtenschulen, insbesondere die klassischen Gymnasien, vermittelten.

Die klassischen Gymnasien in ihrer damaligen Form waren eine Schöpfung von Joh. Schulze (1786—1869), der als Nachfolger von Süvern im Jahre 1818 die Leitung des gelehrten Unterrichtswesens übernommen hatte. Er war die »rechte Hand« des Ministers Altenstein, der, wie er selbst, entschiedener Anhänger der Hegelschen Philosophie war. Schulze hatte die beiden führenden Mächte der damaligen Zeit, die neuhumanistische Philologie und die spekulative Philosophie, in sich aufgenommen.[1])

Während früher unter Humboldt der Geist des Humanismus und Pestalozzis in den preußischen Schulen Einzug gehalten hatte, so mußten sie jetzt dem Intellektualismus und Enzyklopädismus der Hegelschen Schule weichen. Schulze teilte mit Hegel die Abneigung gegen das Individuelle, und so kam der Begriff der allgemeinen Bildung zur Geltung. Der Intellektualismus und die allgemeine Bildung sind die beiden Säulen, auf denen das Schulzesche Bildungsideal aufgebaut ist. Eine harmonische Ausbildung aller Kräfte des Geistes durch Sprachen und Literatur, durch Mathematik und Realwissenschaften, das war das Ziel. Damit war aber an Stelle des Humanismus ein Universalismus getreten. Durch die Einführung der Abiturientenprüfung hatten sich die Gymnasien den Zugang zur Universität gesichert.

Gegen dieses Bildungssystem eröffnete nun Paulsen mit seiner »Geschichte des gelehrten Unterrichts« den Kampf. Seine Tendenz war, das »Monopol« des Gymnasiums zu brechen; eines der hauptsächlichen Kampf-

[1]) P., »Geschichte des gelehrten Unterrichts« 1896, II, S. 318.

mittel war der Sturm gegen den Intellektualismus und die allgemeine Bildung.

Von seinem Standpunkt aus griff er den Intellektualismus an, indem er zeigte, daß wir nicht »ein Agglomerat von Vorstellungen und Wörtern, und wären es selbst lateinische und griechische Wörter«, Bildung nennen können.[1]) Dann ging er dem herrschenden Begriff der allgemeinen Bildung zu Leibe und zeigte, wie er seit hundert Jahren uns in immer steigendem Maße tyrannisiert hat und so das unfriedliche und unruhige Wesen in unsere Schule brachte. Den Kernpunkt des ganzen Problems bildete die Frage, »ist ein Einheitsgymnasium möglich, das allen die gleiche allgemeinwissenschaftliche Bildung gibt, das den klassischen und den realistischen Kursus umfaßt und für die naturwissenschaftlichen Studien in gleicher Weise vorbereitet«?[2])

Der durch das Gymnasialmonopol bedingte Universalismus oder Utraquismus der gelehrten Schulen war damit ein Angriffspunkt für jeden, der die Berücksichtigung des entschiedenen Talentes auf irgend einem Gebiete durch die Schule verlangte. Daß Paulsen zu diesen zählte, ist nach der gegebenen Klarlegung seines Bildungsideals von vornherein anzunehmen. Er suchte nun in seiner »Geschichte des gelehrten Unterrichts« zu zeigen, daß dem deutschen Volke die Liebe zur Freiheit und Achtung vor kräftiger Eigentümlichkeit tief eingeboren sei.[3]) Ein charakteristisches Beispiel bietet ihm Schleiermacher dafür, der ein Freund der Freiheit und Individualität ist. Vor allem hat er auch F. A. Wolfs Ansicht für sich, daß die Natur jeden Fähigen für eine Hauptwissenschaft bestimmt habe.[4])

Weitere Zeugen für diese Anschauungen findet er in den Reformern des 18. Jahrhunderts. Heyne, Wolf,

[1]) P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen 1912, S. 138.
[2]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, II, S. 366.
[3]) Ebenda, S. 677. — [4]) Ebenda, S. 608.

Gedike und Meierotto hatten statt des von Schulze eingeführten Klassensystems ein Fachsystem befürwortet, um den verschiedenen Anlagen gerecht zu werden, um jedem möglich zu machen, in dem Fach, wohin Begabung und Neigung ihn ziehen, schneller vorwärts zu kommen.[1])

Leicht konnte deshalb auch Paulsen eine »ganze Reihe verständiger und wohlgesinnter Männer innerhalb und außerhalb der Schule« aufzählen, die den Neuordnungen Schulzes schon um das Jahr 1820 mit schweren Bedenken gegenüberstanden. In einem Reskript aus diesem Jahre hatte Schulze verlangt, daß die Schüler noch mehr als bisher genötigt werden sollten, auf alle Fächer einen gleichmäßigen Fleiß zu verwenden.[2]) Demgegenüber steht das Zeugnis F. A. Wolfs und A. Spillekes. Ersterer glaubte in dem ziemlich volkreichen Berlin noch nicht einmal ein völliges Dutzend Schüler zu finden, die imstande wären, alle gestellten Forderungen zu erfüllen,[3]) und letzterer, der von 1821—1841 Direktor des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums war, führte Klage darüber, daß zwar die jungen Leute einen nicht geringen Vorrat an Kenntnissen besitzen, andererseits sich aber ein Mangel an Beweglichkeit des Geistes, Sicherheit und Schärfe des Urteils bemerkbar mache. Die Folge sei allgemeine Oberflächlichkeit und Mangel an Originalität.[4])

Im Anschlusse an diese Beispiele finden wir noch eine Menge weiterer Zeugnisse angeführt, die das Absterben der Spontaneität als Folge der verlangten allgemeinen Bildung hinstellen. Damit verfolgt Paulsen den Zweck, den Universalismus der gelehrten Schulen zu verurteilen und sie zu nötigen, eine Organisation zu treffen, die der Eigenart der Schüler Rechnung trägt.

Einen weiteren Angriffspunkt findet er aber in dem Lehrstoff selbst. Es ist nötig, auf seine Stellung zum klassischen Unterricht etwas näher einzugehen, weil

---

[1]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, II, S. 331.
[2]) Ebenda, S. 330. — [3]) Ebenda, S. 294. — [4]) Ebenda, S. 367.

durch den Parteikampf, in dem er hineingezogen werden mußte, über seine persönliche Stellungnahme vielfach Unklarheit entstand.

Er war ein großer Freund des Realgymnasiums; das genügte für seine Gegner, ihn als Feind des klassischen Gymnasiums darzustellen. Daß dies nicht den Tatsachen entspricht, werden wir aus folgenden Ausführungen sehen.

Wie sehr Paulsen dem Altertum und den alten Sprachen zugetan war, das beweist die intensive Beschäftigung mit Plato und Aristoteles, die wir aus den »Jugenderinnerungen« kennen.

In der »Geschichte des gelehrten Unterrichts« erzählt er, wie es für ihn eine Zeit gab, wo er mit Leidenschaft lateinische Perioden baute.[1]) Dies alles aber hinderte ihn nicht, die Dinge im Lichte der geschichtlichen Entwicklung zu sehen.

Dadurch wurde ihm klar, daß es unmöglich ist, bei dem Hergebrachten stehen zu bleiben. Die Schule hat keine Eigenbewegung, sondern folgt der allgemeinen Kulturbewegung. Von hier aus wird der Gang des geschichtlichen Lebens bestimmt.[2]) Wie überall sieht er auch auf diesem Gebiete eine »Zielstrebigkeit« und zwar in dem Sinne, daß »Wandlungen in den Bildungsidealen auf soziale Wandlungen« zurückweisen. Damit wird auch der gelehrte Unterricht genötigt, der allgemeinen Kulturentwicklung zu folgen.[3])

Er legt nun den Gang der Kulturentwicklung dar. Seine Tendenz dabei ist die, zu zeigen, daß sich bei den abendländischen Völkern eine allmähliche Loslösung einer selbständigen und eigentümlichen modernen Kultur von der antiken Kultur vollzieht. Die Folge für das Bildungswesen ist, daß der gelehrte Unterricht der modernen Völker sich einem Zustand annähern wird, »in welchem

[1]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. II, S. 636.
[2]) Ebenda, S. 636. — [3]) Ebenda, I, S. 481.

er aus den Mitteln der eigenen Erkenntnis und Bildung dieser Völker bestritten werden wird«.[1])

In seiner Beweisführung geht er in den Spuren Herders. Darnach ist ein Volk ein individuelles, organisches Wesen, dessen Sprache, Dichtung, Sitte, Religion, Lebensanschauung durchaus national individualisiert sind. Eine Übertragung in ein fremdes Volk gleicht der Einführung eines Fremdkörpers in einen Organismus.[2])

Aber gerade die germanischen Völker haben in ihrer Kulturentwicklung eine mehrfache Unterbrechung erfahren. Christentum, Renaissance und Neuhumanismus gingen jeweils wie eine gewaltige Flutwelle über die germanische Kultur. Jede dieser Bewegungen bedeutet für Paulsen »eine empfindliche Störung der Entwicklung des Eigenlebens«.[3])

Vor allem gilt dies von den beiden letzten. In der Geschichte des gelehrten Unterrichts sowie in seiner Ethik wird von Paulsen gezeigt, wie das klassische Altertum nicht wie einst das christliche Altertum in unser Volksleben aufgenommen wurde, daß unser ganzes Leben davon durchdrungen wäre. Es ist ihm, dem echten Friesen, ja sogar fraglich, ob es je möglich oder wünschenswert sei.[4])

Paulsen zeigt, wie schon dem durch die Renaissance in Deutschland eingeführten Humanismus volkstümliche Denkweise, Verständnis und Empfindung für die Eigenart des deutschen Volkes vollständig abging.[5]) Der Gedanke, das ganze Volk mit der neuen Bildung zu durchdringen, lag den Vertretern des Humanismus fern. Die mittelalterliche Kultur war Volkskultur, d. h. das ganze

---

[1]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. I, S. VII.

[2]) Ebenda, Bd. II, S. 195.

[3]) Ebenda, Bd. I, S. 450. — Vgl. P., System der Ethik 1906. Bd. II, S. 89.

[4]) P., System der Ethik 1906, Bd. II, S. 90f.

[5]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. I, S. 72.

Volk war Träger dieser Kultur; aber durch den Humanismus kam eine Spaltung in den Volkskörper; denn seine Vertreter sonderten sich als eine vornehme Sprachgesellschaft von der Masse aus und lehnten mit Verachtung die Volkssprache ab.[1]) Dadurch wurde das Volk geschieden in Gelehrte und Ungelehrte, in Gebildete und Ungebildete, die zwar nebeneinander, aber nicht miteinander lebten, ein Leben, das hinsichtlich des Inhaltes grundverschieden war.

Dieser Gegensatz lag im Verhältnis des Griechentums zum Christentums begründet, das nach Paulsen eher alles andere als eine gegenseitige Ergänzung bedeutet. Luther, Humanisten und Neuhumanisten sind sich dessen bewußt. Aber zur allgemeinen Empfindung kam dieser Gegensatz erst, als mit dem Auftreten Klopstocks, der »die gotische Saite in der deutschen Natur, die solange nicht berührt worden war, wieder anschlug«, das Ende der althumanistischen Imitationspoesie hereinbrach.[2])

Klopstock und Herder, Goethe und Schiller sind, was sie sind, nur dadurch, daß sie wieder eigene Gefühle und Gedanken des deutschen Volkes in eigener Sprache ausdrückten.[3])

Zwar war mit dem Neuhumanismus ein neues Verhältnis zwischen dem deutschen Geist und dem Altertum eingetreten. Aber die »klassische Bildung« der Neuhumanisten hatte, wenn auch nicht die gewollte, so doch tatsächliche Wirkung, daß der Riß zwischen Gelehrten- und Volksbildung bestehen blieb.[4])

Auch die »Selbstwegwerfung deutscher Nationalität war dem ganzen Griechenkultus der Neuhumanisten eigen«.[5])

Die veränderten politischen Verhältnisse boten jedoch für derartige Empfindungen kein Echo mehr. Hatte das

---

[1]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. I, S. 434f.
[2]) Ebenda, Bd. II, S. 5. — [3]) Ebenda, Bd. I, S. 450. — [4]) Ebenda, Bd. II, S. 677. — [5]) Ebenda, Bd. II, S. 199.

wiedergewonnene Nationalbewußtsein in dieser Hinsicht schon Wandel geschaffen, so waren schon vorher geistige Strömungen in Deutschland vorhanden, die eine »Abwendung von der klassischen Bildung« bedingten. Paulsen schenkt auch diesen Strömungen Beachtung. Er zeigt wie der philosophische Idealismus vom Anfang des vorigen Jahrhunderts eine Ablösung durch die materialistische Denkweise erfuhr. Damit war notwendigerweise eine »Abwendung von der klassischen Philologie« verknüpft.[1])

Zum andern bedingte der Durchbruch neuer Interessen eine Abwendung vom Studium des Altertums: Der Sinn der modernen Völker ist nicht auf »Literatur und Ästhetik, sondern auf Unterwerfung der Naturkräfte und Eroberung der Erde gerichtet«.[2]) Was aber draußen in der Welt sich Geltung verschafft, das dringt auch in die Schule, und so erfordert die gegenwärtige Kulturlage andere Lehrgegenstände als Latein und Griechisch. Der klassische Unterricht war bedingt durch abnorme Kulturlage, aber heute gibt es, was damals nicht der Fall war, eine selbständig moderne Wissenschaft und Philosophie und eine aus dem Eigenleben der modernen Völker erwachsene Literatur und Geistesbildung.[3]) Die Zeit nach 1840 verlangt andere Dinge als Lateinschreiben und griechische Grammatik; viel wichtiger sind Mathematik und Naturwissenschaften, auf denen die ganze moderne Kultur beruht. Die Schule hielt aber am Hergebrachten fest, und so mußte es zu einer Spaltung kommen zwischen dem, was die Zeit gebieterisch verlangt und dem, was die Schule leistet. Daß dieser Widerspruch in weiteren Kreisen tatsächlich empfunden wurde, dafür führt Paulsen wieder eine Reihe von Zeugnissen bedeutender Männer an. Wie Fr. v. Raumer urteilt auch der Astronom Bessel über den Unterrichtsbetrieb der Gymnasien. Bessel

[1]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. II, S. 445.
[2]) Ebenda, S. 643. — [3]) Ebenda, S. 633.

ist der Ansicht, daß die Griechen hundertmal mehr von uns lernen könnten als wir von ihnen, und verlangt deshalb Schulen, die die modernen Wissenschaften zur Hauptsache machen und das Latein nur soweit treiben, als nötig ist, ein Buch in dieser Sprache zu lesen.[1])

Soweit geht zwar Paulsen noch nicht; als Gegner des Universalismus verlangt er neben den Gymnasien eine mehr der Gegenwart zugewendete Schule, ein modernes Gymnasium.[2]) Denn zunächst hält er den Bestand des Gymnasiums noch für nötig, indem er ihm die Aufgabe zuweist, »die Beziehung zum Altertum, der historischen Quelle unserer Kultur, im lebendigen Bewußtsein der Gegenwart zu erhalten«.[3]) Das Lateinische ist ihm »die Nabelschnur« zwischen der alten und neuen Bildung; gleichwohl aber vertritt er die Ansicht, daß durch den Bildungsgang der Gymnasien die Schüler der Gegenwart entfremdet werden.[4])

Mit den Anhängern des klassischen Gymnasiums mußte sich Paulsen vor allen Dingen über die vielgerühmten Vorzüge dieser Anstalt gegenüber der modernen Erziehungsweise auseinandersetzen.

»Formale und humane Bildung« sind die Schlagwörter, mit denen man die vielgerühmten Vorteile des Gymnasiums anpreist. Nach Paulsen bezeichnet man damit im allgemeinen die »sprachlich-logische Schulung, ästhetisch-literarische Bildung, Verständnis für die Einheit des geistig-geschichtlichen Lebens und ethisch humane Gesinnung«. Alle diese Vorteile gibt er auch der Gymnasialbildung zu, macht aber zwei große Einschränkungen:

1. Der vielgerühmte Erfolg tritt durchaus nicht regelmäßig ein und führt nicht immer zum Ziel.[5])

2. Der klassische Unterricht ist nicht der einzige Weg, um formale und humane Bildung zu erzielen.[6])

Es gibt Bildungsmittel, mit denen man bei manchen

[1]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. II, S. 546.
[2]) Ebenda, S. 643. — [3]) Ebenda, S. 245. — [4]) Ebenda, S. 643. — [5]) Ebenda, S. 656. — [6]) Ebenda, S. 656.

Naturen mehr erreichen kann.[1]) So weiß er vor allem für das Knabenalter angemessenere und anziehendere Gegenstände als lateinische Vokabeln. Ein nicht geringer Beweis sind ihm seine eigenen Schulerfahrungen, die er wiederholt in seinen Schriften mitteilt.[2])

Mit den oben in Kürze angeführten Gründen legte Paulsen wohl die schärfste Lanze gegen das »Gymnasialmonopol« direkt an, und mit großer Gewandtheit verstand er sie zu handhaben, so daß es sich verlohnt, ihm auf seinen Kampfzügen noch etwas zu folgen:

Gegen den vielgerühmten Vorteil der formalen Bildung führt er die Zeugnisse der Vertreter aller Fakultäten an, die über den Mangel an logischer Fähigkeit und Schulung bei den Absolventen der Gymnasien klagen. Paulsen selbst ist der Ansicht, daß bei ihnen gerade die Fähigkeit, Gedanken aufzufassen und zu prüfen, nicht selten beschämend zurücksteht hinter der gleichen Fähigkeit bei Leuten ohne gymnasiale Bildung.[3])

An anderer Stelle bezeichnet er es als ein »Dreschen leeren Strohs«, wenn man sich 9 Jahre im Lateinschreiben übt um der formalen Bildung willen.[4]) Seine eigene Vorbildung, die das Lateinlernen auf eine wesentlich kürzere Zeit beschränkte, war wohl mit von Einfluß auf die Bildung dieser Ansichten.

Gegenüber der immer wiederholten Behauptung, an dem klassischen Unterricht hänge die humane Bildung und die ideale Gesinnung und Empfindung für das Schöne und Große, macht er vor allem die »negativen Instanzen« geltend, indem er nachweist, daß nach dieser Richtung gerade ein Mangel bei den Gebildeten zu finden ist, und für die Ansicht, daß die oben gerühmten Vorzüge am allerwenigsten bei denen vorhanden sind, die sich am meisten mit den alten Sprachen beschäftigen, dafür führt er das Zeugnis von J. Grimm und Goethe an.[5])

[1]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. II, S. 647.
[2]) Ebenda, S. 618ff. — [3]) Ebenda, S. 649. — [4]) Ebenda, S. 511. — [5]) Ebenda, S. 650.

Vielmehr sieht er wie Goethe in der Beschäftigung mit den Naturwissenschaften eine Bedingung zur Bildung einer diesen Vorzügen entsprechenden Weltanschauung.

Die Schlußfolgerung aus all diesen weitgehenden Erörterungen aber ist die:

»Es gibt eine allgemeine und wissenschaftliche Bildung auch ohne die klassische Bildung«, und für gewisse Studienzwecke ist eine andere Vorbildung besser als die durch das klassische Gymnasium vermittelte.[1]) So spricht er später die Hoffnung aus, das deutsche Volk möge den Mut fassen und sich dazu entschließen, »die Fremdsprachen mehr als ein Akzessorium, denn als die eigentliche Substanz der Bildung anzusehen«.[2]) Denn mit Herbart ist er der Ansicht, daß die Erlernung von fremden Sprachen nur durch die Notwendigkeit, sie zu verstehen, gerechtfertigt werden kann.[3]) Diese Notwendigkeit ist aber, wie die Entwicklung unserer Universitäten beweist, im Verschwinden begriffen. Diese haben, indem sie mit dem allgemeinen Strom der Kulturentwicklung schwimmen, das Latein in den Hintergrund treten lassen. Seit 1867 werden deutsche Dissertationen zugelassen. Wenn demgegenüber auf dem Gymnasium der lateinische Stil als wichtig hingestellt wird, so erscheint Paulsen dies als ein Schwimmen gegen den Strom. Ja, dieser glänzende Stil ist vielfach für seinen Besitzer »ein rostender Schatz«.[4])

Auch vom methodischen Standpunkt greift er den Sprachenbetrieb an: »Für die Bildung des Menschen als solche ist der Weg durch die Sprachen ein langer Umweg«,[5]) und in gewisser Beziehung vertritt er schon das, was man heute das »Frankfurter System« nennt, wenn ihm die lateinische Grammatik für die kleinen neun-

[1]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. II, S. 566.
[2]) P., Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands 1909, S. 134f.
[3]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. II, S. 241.
[4]) Ebenda, S. 538. — [5]) Ebenda, S. 245.

jährigen Menschen nicht gerade als die allerzuträglichste und verdaulichste geistige Kost erscheinen will.[1])

Für das Verlangen nach Schulen mit modernen Bildungsstoffen sind in der »Geschichte des gelehrten Unterrichts« zahlreiche Beispiele angeführt. Die rationalistisch-kulturelle Richtung der höfischen Welt und die pietistische Richtung der religiösen Kreise machten aus ihrer Abneigung gegen das Altertum keinen Hehl. Descartes lehnt die antiken Bildungsstoffe ab, und von Leibniz nimmt er an, daß sein Urteil über den Schulhumanismus des 19. Jahrhunderts nicht anders lauten würde, als das wegwerfende Urteil über den Schulbetrieb des 16. Jahrhunderts.[2])

Zu Geßners Ansicht, daß jemand ein gebildeter Mensch sein kann ohne die Kenntnis der lateinischen Sprache, fügt er das Urteil Herbarts und Schleiermachers,[3]) die beide der Notwendigkeit der Schulen ohne die alten Sprachen das Wort reden. Ja, er bezeichnet die Ansicht Herbarts geradezu als »die Stimme des gesunden Menschenverstandes«, wenn er anderen Stimmen gegenüber die Erlernung der alten Sprachen als lästige Notwendigkeit bezeichnet, die die Entwicklung lange zurückhält.[4])

Was aber Paulsen zur Betrachtung der Vergangenheit führte, war weniger der Zweck, Stützen für seine eigenen Ansichten zu finden, als sein Interesse an der Schule, die er bedroht sah.

Das »Savoir pour prévoir« war sein Motiv. Und so sehen wir ihn auch hier die Linien der Erfahrung aus der Vergangenheit und Gegenwart in die Zukunft verlängern. Er zieht aus seinen Beobachtungen den Schluß: Der klassische Unterricht wird weiter zurückweichen, er wird aufhören, die wesentliche Grundlage der Jugendbildung zu sein. Er wird auch nicht mehr die notwendige Grundlage jeder höheren allgemeinen Bildung

[1]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. II, S. 617.
[2]) Ebenda, S. 499. — [3]) Ebenda, S. 19, 242 u. 244. — [4]) Ebenda, S. 241f.

sein, noch wird man ihn als unerläßliche Voraussetzung der Fakultätsstudien zu betrachten haben.[1])

Den Weg dieser Entwicklung dachte er sich zunächst in der Form der Gleichstellung der modernen mit der alten Form der Gymnasien.[2]) Wie wir noch weiter sehen werden, hat der Verlauf der Dinge seiner Voraussicht recht gegeben. Die Schulreform von 1892 und 1901 war eine Bestätigung dessen, was er erstrebte.

Die Voraussicht geht aber noch weiter, wenn er hofft, daß eine allmähliche Überführung der alten Gymnasien in eine neue Form stattfinden werde, »bis zuletzt nur noch eine verhältnismäßig kleine Anzahl altklassischer Anstalten als ehrwürdige Denkmäler der Vergangenheit übrig sein werden«.[3])

Für die Gegenwart und nächste Zukunft ist zwar das Latein noch als eine unentbehrliche Ausstattung für wissenschaftliche Studien zu betrachten; allein auch sein Gebrauchswert ist im Abnehmen begriffen.[4]) So kommt er dazu zu behaupten, der klassische Unterricht werde als die allgemeine Grundform des gelehrten Unterrichts seinen letzten Tag erleben.[5]) Aber fast prophetisch klingt es, wenn er bei der Darstellung des Humanismus in seinem Vordringen gegen die Scholastik sagt: »Es wird die Zeit kommen, und sie ist wohl nicht mehr fern, wo auch dieses Feld abgebaut und verlassen sein wird. Dann werden die Bücher der Philologen zur Ruhe kommen, wie die Bücher der alten Schulphilosophen vor 300 Jahren zur Ruhe gekommen sind, und neue Goldländer werden die Jugend locken.«[6])

Paulsens Bildungsbegriff im Verhältnis zur allgemeinen Volksbildung.

Es wurde früher Seite 32 f. das Verhältnis von Paulsen zu anderen Pädagogen schon angedeutet. Im

[1]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. II, S. 635. [2]) Ebenda, S. 635. — [3]) Ebenda, S. 635. — [4]) Ebenda, S. 635. — [5]) Ebenda, S. 644. — [6]) Ebenda, Bd. I, S. 170.

Rahmen dieser Arbeit ist es zwar nicht möglich, auf die einzelnen Berührungspunkte einzugehen, obschon sich z. B. auch eine ganze Reihe von Beziehungen aus der Pädagogik Paulsens zu der Pestalozzis nachweisen ließen. Paulsen widmete seine Aufmerksamkeit in allererster Linie der Neugestaltung des höheren Unterrichtswesens, und in dieser Absicht schrieb er seine »Geschichte des gelehrten Unterrichts«. Doch hat er gerade wie Pestalozzi auch »das Unterrichtswesen als ein Ganzes und in Verbindung mit der Masse der Individuen, die unterrichtet werden sollten« nie aus dem Auge verloren.[1])

Nicht bloß in der Geschichte des gelehrten Unterrichts, sondern auch in vielen seiner anderen Schriften finden wir Äußerungen, die sich auf das große Allgemeine wie auch auf die Erziehung der untersten Volksklasse beziehen, die Paulsens Bedeutsamkeit als Volkserzieher nicht wenig zurückstehen lassen hinter seiner Bedeutung als Reformer des Gelehrtenunterrichts.

Wir betrachten diese Gedanken zunächst, wie sie sich bei Paulsen in ihrer geschichtlichen Entwicklung ergaben. Schon in den Jahren 1873/74 erregten die sozialen Fragen sein lebhaftes Interesse. Mit leidenschaftlicher Teilnahme las er damals Lassalles Reden, und die dort vertretene Auffassung von Staat und Gesellschaft leuchtete ihm durchaus ein: Der Staat nicht bloß Rechtsinstitut, »sondern der allumfassende Zweckverband zur Selbsterhaltung des Ganzen, zur Ermöglichung der Steigerung der Kultur und Wohlfahrt aller seiner Bürger«.[2])

Wenn auch sein Glaube an Lassalle mit zunehmenden Jahren etwas eingebüßt hat, so war doch sein »demokratisch oder vielmehr volkstümlich fühlendes Herz« dem »Volke und den Massen« stets zugetan.[3]) Er empörte sich, wenn in gewissen Kreisen mit Geringschätzung vom

---

[1]) *Natorp*, Johann Heinrich Pestalozzi, Bd. 2, 1910. »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt«, S. 102.

[2]) P., Jugenderinnerungen 1909, S. 205. — [3]) Ebenda, S. 189.

Volke geredet wurde. So kam es auch, daß er bei seinen Forschungen stets besonderes Augenmerk auf das Verhältnis der gelehrten Bildung zur Volksbildung hatte. Der weitverbreiteten Ansicht, die wahre Humanität beginne erst mit dem klassischen Unterricht, trat er entschieden entgegen. Er betrachtete diese Ansicht mit Recht als eine Beleidigung für alle die, welche nicht durch das Gymnasium gegangen sind.[1]) Nach der bisherigen Auffassung war die Kenntnis des Griechischen und Lateinischen eine Art Uniform, wodurch der Abstand der Masse vom Gelehrten äußerlich dokumentiert wurde. Wenn aber nach Paulsens Bildungsbegriff Kenntnis fremder Sprachen nicht mehr zum wesentlichen Bestandteil wahrer Bildung gehört, so ist die notwendige Folge daraus, daß zu einer Zeit der allgemeinen Schulbildung, wo das ganze Volk nicht geringen Anteil an der wissenschaftlichen Bildung nimmt, dieser Unterschied zwischen Volks- und Gelehrtenbildung verschwinden muß. So schien ihm, wenigstens von dieser Seite aus gesehen, die soziale Frage als nichts anderes »als das Vordrängen der Massen zur Anteilnahme an der Kultur und der geistigen Bildung, die bisher das ausschließliche Besitztum Weniger war«.[2])

Er sieht einen erfreulichen Fortschritt in »der Minderung des Abstandes der auf wissenschaftliche Studien vorbereitenden Schule von der allgemeinen Schule«. Ihr Unterricht stellt sich ihm »bloß als eine Fortführung und Steigerung des Unterrichts der allgemeinen Schule« dar.[3])

Mit allem Nachdruck verlangt er, daß auch der künftige Gelehrte durch die allgemeine Volksschule gehe, bis er sich durch Auszeichnung die Fähigkeit erworben, in eine Schule überzugehen, die mehr bietet. Damit fanden natürlich auch die sogenannten Vorschulen seine Ver-

---

[1]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. II, S. 677.
[2]) Ebenda, S. 679. — [3]) Ebenda, S. 679.

urteilung, er sieht in ihnen besondere Standesschulen, die seiner Idee von der Einheit des Volksganzen widersprechen.

Für ihn beruht aber die Kraft des Staates, die militärische und ökonomische, »auf der Leistungsfähigkeit aller Einzelnen, und daher ist es das Lebensinteresse des Staates, alle intellektuellen und sittlichen Kräfte der Bevölkerung zu möglichster Höhe zu entwickeln«.[1])

Für diese Idee möchte er alle Glieder unseres Volkes »nach langer Zerspaltung durch soziale Vorurteile und Klasseninteressen wieder geeint« sehen.[2])

Während er einerseits zeigt, daß Renaissance und Humanismus im Grunde genommen dem urdeutschen Wesen fremd sind, kann er sich andererseits nicht genug tun, diese Geistesrichtungen als den Hauptgrund unserer heutigen sozialen Zerklüftung darzustellen und in der Verwirklichung des neuen Bildungsideals ein Mittel zur Einigung und Kräftigung des Volkslebens zu sehen. Versuchen wir auch hier, seinen Gedankenzügen zu folgen:

Fest steht für ihn, daß die Renaissance in Deutschland immer ein »exotisches Gewächs« blieb.[3]) Am deutlichsten zeigt sich dies in der Sprache. Wenn auch Luther ein gut Teil der Volkssprache für bessere Zeiten rettete, so bedeuteten Renaissance und Humanismus doch »eine Verarmung des Volkslebens und eine Verkümmerung des geistigen Lebens selbst«.[4]) So konnte auch das Zeitalter, das auf Renaissance und Reformation in Deutschland folgte, für das Volk nicht »eine kräftige Erhebung, sondern Stagnation und Ermattung sein«.[5])

Auch von Luther selbst behauptet er, daß er schon zu seinen Lebzeiten die Empfindung und das Fühlen mit dem Volke verloren habe. Die Folge davon war die Spaltung des Volkes in Gelehrte und Laien, die Trennung der Nation in »Gebildete« und »Ungebildete«, die sich

---

[1]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. II, S. 572.
[2]) P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen 1912, S. 366.
[3]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. I, S. 12.
[4]) Ebenda, S. 436. — [5]) Ebenda, S. 448.

bis in die Gegenwart mit ihren üblen Nachwirkungen bemerkbar machte. Unter einer dünnen Oberschicht klassisch gebildeter und Latein redender Gelehrter stand die große Masse des bloß Deutsch redenden Volkes, die von Literatur und Wissenschaft, Kunst und Religion ausgeschlossen war.

Paulsens Pädagogik sieht aber besonders in der Kunst ein Bindemittel der Gemeinschaft; sie dient zur Erregung und zum Ausdruck gehobener, feierlicher Seelenstimmung.[1]) Durch Renaissance und Humanismus sank aber die alte volkstümliche Kunstübung »unter der Verachtung der Lateingebildeten, wozu bald die Gesamtheit der geistlichen und weltlichen Beamten zählte, dahin«. Poesie und Kunst blieb ausschließlich das Vorrecht der »Gebildeten«. Dem Volk und der Masse blieb die harte Arbeit und gelegentliche Völlerei oder mit Treitschke »ein derber, sinnlicher Genuß«. — »So ist auch in diesem Punkte das Volksleben verarmt und verwildert. Die Verachtung des Volkes und seiner produktiven Kräfte von seiten der Gebildeten, die im Zeitalter der Aufklärung ihren Höhenpunkt erreichte, haben ihm auch die Form der Spielfreuden genommen und dadurch der Brutalisierung Tür und Tor aufgetan«.[2]) Gerade in der Erziehung zur Kunst sieht Paulsen ein Mittel, die vorhandene Kluft in unserem Volksleben zu überbrücken. Er sieht in der Kunst den Ausdruck »der Summe der Lebensempfindung eines Volkes« und so muß sie auch jedem, »der aus der Substanz eines Volkes geboren und genährt ist, Verständliches zu sagen haben«.[3]) Als Genießender sollte jeder daran Anteil haben. So wird für Paulsen alles, was dazu dient, »auch in den breiten Massen der Bevölkerung den Kunstsinn und die Fähigkeit, schön zu genießen« ein Mittel zum »Ausgleich der Bildungsunterschiede«.[4]) Die Bedingung

[1]) P., Pädagogik 1911, S. 400. — [2]) Ebenda, S. 155.

[3]) P., System der Ethik, Bd. 2, S. 87.

[4]) P., Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig 1909. S. 186f.

aber ist, daß Kunst und Kunstübung wieder wie im Altertum und Mittelalter volkstümlich werden, sie müssen »auf dem Boden des heimischen Volkslebens erwachsen«.[1])

Das Ziel einer rechtschaffenen Bildungspolitik sieht Paulsen darin, »daß jedem Talent der Pfad zu höherer Bildung und größerer Wirksamkeit nach Möglichkeit geöffnet werde«.[2]) Dies ist nur möglich auf Grundlage einer Bildung »die allen Gliedern des Volkes gemeinsam ist«, die geeignet ist, »die Kluft zu füllen, die Volk und Gebildete trennt«.[3])

Nationale, politische, wirtschaftliche und philosophische Tendenzen weisen auf eine solche »Allgemeinheit der Bildung« hin; denn der demokratisch, volkstümliche Zug unseres Bildungswesens der jüngsten Vergangenheit will die Masse zur Teilnahme an der Gesamtbildung emporheben. Auch der nationale Zug deutet auf eine solche Entwicklung hin; denn das bisherige hellenistische Bildungsideal war international, das moderne Bildungsideal ist national und volkstümlich, weil es auf die Einheit der Volksbildung gerichtet ist. Auch die realistische Tendenz in ihrem nachgewiesenen Zusammenhang mit der Entwicklung des sozialen und politischen Lebens zeigt auf ein Ideal hin, das aus dem Eigenleben des deutschen Volkes gestaltet ist. Das Sinnen und Denken des heutigen Menschen geht nicht mehr auf Wissenschaften, die in der Betrachtung ihr Ziel haben, wie Philosophie und Philologie, sondern auf solche, die in der Betätigung ihren Endzweck sehen, wie die Technik. Damit haben gleichzeitig die Realien, Mathematik, Rechnen und Geographie einen breiten Raum eingenommen.[4]) Diese Richtungen weisen auf eine Zeit hin, »die mehr darnach

[1]) P., Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig 1909. S. 187.

[2]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. II, S. 681.

[3]) P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen, S. 239.

[4]) Ebenda, S. 239.

fragt, was kann der Mann? als darnach, auf welcher Schule er seinen Kursus gemacht hat.[1])

Dies ist die Zeit der »Allgemeinheit der Bildung«. Ihr Bildungsideal muß sich ausgestalten nach den drei Seiten des menschlichen Wesens: nach der geistigen, der moralischen und der ästhetischen Seite; denn »das geistige Leben unseres Volkes hängt in letzter Instanz davon ab, daß allen Gliedern unseres Volkes die Möglichkeit der Entwicklung des Talents geboten werde,« —[2]) »die moralische Kraft des Ganzen beruht auf der moralischen Kraft des Einzelnen. Das Volk besteht nur in den Einzelnen, ihre sittliche Widerstandskraft, ihre sittliche Selbsterhaltungskraft ist summiert die sittliche Selbsterhaltungskraft des Volkes«.[3]) —

»Kunst und Dichtung,« — die die Summe der Lebensempfindung eines Volkes ausdrücken, »wachsen selbst an Gehalt und Kraft in dem Maße, als ihre Wurzeln tiefer in das Volksleben hinabreichen«.[4])

V. Die Erziehungslehre.

a) Das Wesen der Erziehung.

Damit ist Paulsens Bildungsideal in seinen Hauptzügen festgelegt. Es steht im Mittelpunkt seiner gesamten Pädagogik; von hier wird nun einmal die äußere Organisation bestimmt. Zum andern aber werden von diesem Zentrum aus Ziel und Mittel der Erziehung bestimmt; namentlich ist es der Unterrichtsstoff, der unter dem Gesichstwinkel dieses Bildungsbegriffes ausgewählt wird. Hiermit ist nun schon die Gliederung von Paulsens Pädagogik im voraus angedeutet. Paulsen wollte aber keine rein theoretischen Erörterungen geben; vielmehr hatte er stets die Absicht, auf die bereits bestehenden

[1]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. II, S. 570.
[2]) P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen, S. 242.
[3]) Ebenda, S. 243.
[4]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. II, S. 680.

Verhältnisse direkt einzuwirken, es war ihm daran gelegen, zu den herrschenden Zeitströmungen Stellung zu nehmen. Darin beruht auch zum Teil seine Bedeutung, daß er von dem Standpunkt, der ihm durch seine Stellung und Weltanschauung aus angewiesen war, in den sich vielfach kreuzenden Strömungen für viele ein kundiger Führer war.

Er fühlte sich veranlaßt, zu den einschlägigen Tagesfragen seine Ansicht zu äußern und im entscheidenden Augenblicke seine Stimme in die Wagschale zu werfen. Die »gesammelten Aufsätze« sind ein charakteristischer Beweis dafür.

Im Vordergrunde stand für ihn zwar die Reform der höheren Knabenschulen, aber auch andere Tagesfragen, wie die Moralpädagogik, Sozial- und Individualpädagogik, das Problem der künstlerischen Erziehung, der Arbeitsschule, der Sexualpädagogik, Ausbau der Fortbildungsschulen und der Mädchenerziehung, sie alle fanden seine Beachtung. Und wenn die Antworten, die wir bei Paulsen auf die verschiedenen Fragen finden, nicht gerade immer als eine endgültige Lösung angesehen werden können, so müssen wir sie doch als Bausteine für den Ausbau einer zukünftigen Pädagogik ansehen, soweit sie nicht schon für die gegenwärtige Organisation unseres Bildungswesens Verwendung gefunden haben.

Pädagogik gehört nach Paulsen zu den praktischen Wissenschaften, deren Ziel die Gestaltung der Dinge durch Erkenntnis ist. Die besondere Aufgabe der Pädagogik ist die Kunst der Menschenbildung. Der Streit, ob wir es hier mit einer Wissenschaft oder Kunstlehre zu tun haben, wird kurz dahin entschieden: Wissenschaft ist ein relativ abgeschlossenes Ganzes von Tatsachen und Beobachtungen, Theorien und Hypothesen. Damit fällt also die Pädagogik unter den Begriff Wissenschaft, so gut als die Ethik und Politik, die Medizin und Jurisprudenz.[1])

[1]) P., Pädagogik 1911, S. 2.

Als solcher fällt nun der Pädagogik die Aufgabe zu, ein System von Regeln aufzustellen, wodurch die bildende Einwirkung des Erziehers auf die werdende Gestalt bestimmt wird.[1]) Für das Erziehungsgeschäft handelt es sich aber nicht um mechanische Befolgung aufgestellter Regeln, vielmehr sind Erziehung und Bildung »freie Künste«, wobei es sich um die Einsetzung höchst persönlicher Kräfte handelt. Erläutert wird dieser Begriff besonders dadurch, wenn er die Aufgabe des Erziehers folgendermaßen darstellt. »Was will ich zuletzt? Doch nicht als bloßes blindes Werkzeug einer Institution mein ganzes Leben lang gedankenlos vorgeschriebene Pensen erledigen! Sondern mit meiner Persönlichkeit wirken und Persönlichkeiten bilden? Was gehört dazu?«[2])

Der Erziehungswissenschaft fällt nun vor allem die Aufgabe zu, »die Summe der Gedanken und Erfahrung der Denker und Meister dieser Kunst zur Einheit zusammen zu führen, sie zu einem System zu machen und womöglich als Prinzipien abzuleiten«.[3]) Das bedeutet nichts anderes als eine »Philosophie der Erziehung und des Unterrichts« zustande zu bringen. Nach dieser tiefen Auffassung der Pädagogik stellen sich Andreae und Lipps ganz auf denselben Standpunkt; denn ersterer behauptet: »Die Pädagogik muß sich ihres philosophischen Ursprungs erinnern und bis zu jenen metaphysischen Werten hinabsteigen, die, wenn auch verdeckt und verkannt, doch die Seele ihres Getriebes bilden.«[4])

Lipps ist ebenfalls der Ansicht, daß nur auf Grund einer widerspruchsfreien, einheitlichen Auffassung von der Welt und vom Menschen eine sicher begründete Ansicht von der Entwicklung oder Bildung des Menschen gewonnen werden kann.[5]) Paulsen ist auch von dem

[1]) P., Pädagogik 1911, S. 3.

[2]) Ebenda, S. 35. — [3]) Ebenda, S. 36.

[4]) *Andreae*, Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik. Leipzig 1911. S. VI.

[5]) *Lipps*, Weltanschauung und Bildungsideal 1911, S. 19.

Bedürfnis eines philosophischen Unterrichts oder wenigstens von der Notwendigkeit einer philosophischen Propädeutik für die Lehrer vollständig überzeugt,[1]) was ja auch aus seiner Auffassung vom Wesen der Pädagogik mit Notwendigkeit gefolgert werden muß; denn das Wesen der Pädagogik definiert er nicht anders als »Lehre von der richtigen Verfassung und Funktion des Gemeinschaftslebens«.[2]) Die Beziehung des einzelnen zur Gesamtheit ist die Grundlage, auf der sich die Bildungsarbeit erhebt. Die Pädagogik als Wissenschaft muß daher alle die Wissenschaften zur Voraussetzung haben, welche sich mit dem Gemeinschaftsleben befassen: Ethik, Politik, Psychologie, Sozialwissenschaften, Geschichte, Anthropologie und Religionswissenschaften. Auf dieser breiten Grundlage erhebt sich das System von Paulsens Pädagogik, wie auch schon in der Darstellung seines Lebensganges angedeutet wurde. Wir können auch kurz sagen, die gesamte Kulturphilosophie dient ihr als Grundlage. Bedingt wird diese Grundlegung für Paulsen schon dadurch, daß er, wie wir bereits gesehen haben, dem Bildungswesen überhaupt keine Eigenbewegung zuerkennt, sondern seine ganze Entwicklung als Folgeerscheinung anderer Kulturverhältnisse betrachtet.

Das Wesen der Erziehung definiert Paulsen als »die zur Übertragung des animalischen Lebens hinzukommende bewußte Zwecktätigkeit«. Dadurch wird der Mensch aus dem bloß animalischen Leben emporgehoben. Es findet eine »Ausstattung mit dem bisherigen Kulturbesitz« statt und zugleich wird »die Entwicklung zur Freiheit und Selbstbestimmung« eingeleitet, die ein Aufsteigen zu neuem und höheren Leben ermöglicht. Nur die »freie und selbsttätige Aneignung des Erbes der Vergangenheit befähigt zur selbständigen Fortsetzung.[3]) Der Zusammenhang dieser Definition mit dem unter den früheren Ab-

[1]) P., Pädagogik 1911, S. 329.
[2]) Ebenda, S. 3. — [3]) Ebenda, S. 10.

schnitten gegebenen Begriff der »Persönlichkeit« ist ohne weiteres ersichtlich.

Auch der bei der Forderung »Ausstattung mit dem bisherigen Kulturbesitz und Hineinbildung aller Kultur erzeugenden Fähigkeiten« sich ergebende doppelte Standpunkt, der schon früher als Sozialpädagogik und Individualpädagogik bezeichnet wurde, findet hier seine Erklärung. Von dem einen Gesichtspunkt aus lautet die Formel »Hineinstellung in das geschichtliche Leben,« vom anderen »Heraufführung des Individuums von der bloßen Animalität zur Humanität«.[1]) Das Ergebnis beider ist »Bildung« im Sinne Paulsens.

Der Hauptfaktor für das Bildungswesen ist für ihn die »Gesellschaft als Kulturgemeinschaft«. »Alles, was auf die öffentliche Meinung und durch sie wirkt, formt von frühester Jugend an die Empfindung und das Urteil, die Anschauung und den Willen«. Der Familie als erste Kulturgemeinschaft müßte demnach auch das Recht und die Pflicht zufallen, für das leibliche und geistige Gedeihen der Kinder Sorge zu tragen. Die Familie ist »die ursprüngliche mit der Erhaltung des geschichtlichen Lebens beauftragte Organisation«.[2])

In der »Ethik«[3]) weist Paulsen aber nach, wie gerade die Familie durch die Entwicklung des modernen Gesellschaftlebens immer weniger in der Lage sein wird, geistig-sittliche Erziehung des heranwachsenden Geschlechts zu übernehmen. So müssen nun Staat und Gemeinde sich dieser Aufgabe unterziehen durch Schaffung besonderer Organisationen.

b) Die äußere Organisation.

Der Staat wird das Organ der Erziehung. Diese Auffassung stimmt auch vollständig mit der schon früher

[1]) P., Pädagogik 1911 S. 11.

[2]) P., Das moderne Bildungswesen. »Kultur der Gegenwart«, Teil 1, Abt. 1, 1912, S. 58.

[3]) P., System der Ethik, Bd. 2, S. 373 u. 391.

dargelegten Ansicht Paulsens vom Wesen des Staates überein. Dem Staat als Kulturstaat überweist er das Recht der äußeren Organisation des Bildungswesens unter vollständiger Ausschaltung des kirchlichen Einflusses. Die Schule wird zu einem Gebiet der Staatsverwaltung, die Schulpflege wird Sache der staatsbürgerlichen Gesellschaft. Die Aufgabe der Schule ist auch in erster Linie »die Vorbildung für das Kulturleben in Staat und Gesellschaft«. Er vertritt die vollständige »Deklerikalisierung« der Schule; denn in dem Anteil der Kirche am Schulregiment erblickt er vielfach nur »eine Hemmung der Kulturzwecke« des Unterrichts. Die Ursache für die Haltung der Kirche gegenüber finden wir zunächst begründet in der religiösen Weltanschauung, wie sie schon in seinem Pantheismus gegeben ist. Die eine Wurzel des Pantheismus, wie ihn Paulsen vertritt, ist aber die entwicklungsgeschichtliche Betrachtung der Dinge, die im geistig-geschichtlichen Leben zu dem führt, was man Relativismus und historischen Sinn nennt.[1]) Für eine Kirche, die absolute Heilsgewißheit geben will, ist der obige Weg ungangbar. Sie fordert einen entschiedenen Glauben oder wenigstens den resoluten »Entschluß zum Gehorsam, der sich an die dogmatisch festgelegten Tatsachen und Formeln hält«. Dies scheint ihr wichtiger als »historisches Wissen und die Fähigkeit zur kritischen Untersuchung«.[2]) Diese schroffe Haltung der Kirche gegenüber findet aber bei der Erörterung des Religionsunterrichts eine etwas mildernde Modifizierung.

Schematischer Aufbau des öffentlichen Bildungswesens für gegenwärtige Kulturverhältnisse.

Paulsen ist weit davon entfernt, für alle gleiche Schulen und gleiche Bildung zu verlangen. Seine Auffassung vom Wesen des Menschen, von Staat und Gesell-

[1]) Vgl. P., Die geisteswissenschaftliche Hochschulausbildung. »Die Kultur der Gegenwart«, Teil 1, Abt. 6, 1912, S. 315f.

[2]) Ebenda, S. 316.

schaft hütet ihn vor solchem Übereifer. Weil das Bildungswesen beeinflußt wird durch die Gestalt der Gesellschaft und ihre Gliederung, so muß sich in der Gestalt des öffentlichen Bildungswesens allemal der Zustand der Gesellschaft, die es hervorbringt, spiegeln.[1]) Die heutige Gesellschaft zeigt aber eine doppelte Gliederung, einmal nach der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, dann nach den Besitzverhältnissen. Nach dem ersten Gesichtspunkt ergibt sich eine Teilung in Berufsstände, nach dem zweiten in Gesellschaftsklassen. Beide sind von Einfluß auf das Bildungswesen. Die beruflichen Lebensstellungen bestimmen die zu errichtenden Unterrichtskurse; durch die Klassenzugehörigkeit oder den Besitzstand der Eltern wird aber auch die Zuteilung der Jugend an die verschiedenen Schulkurse bestimmt. Die Frage der Berufsbildung und der allgemeinen Bildung d. h. »Fähigkeit zur Teilnahme an dem freien Geistesleben des Volkes« wird von Paulsen für den einzelnen dahin beantwortet:

Die Schule wird für ihn die beste sein, die einerseits seiner individuellen Begabung und Neigung, andererseits seiner künftigen Lebensstellung und Berufsleistung entspricht.[2]) Die moderne Gesellschaft bedarf und besitzt nun 1. motorische, 2. disponierende, 3. geistig schaffende und leitende Funktionen und Organe, woraus sich die drei Berufsguppen ergeben, 1. eine solche mit Gliedern, deren Arbeitsleistung im wesentlichen Körperkräfte und Handgeschick fordert, 2. eine Gruppe, die diejenigen umfaßt, deren berufliche Arbeit wesentlich in der Leitung des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses und der Anweisung und Leitung von Handarbeiten besteht, 3. eine Gruppe, die man mit dem Namen der gelehrten Berufe zusammenfassen kann.[3])

---

[1]) P., Das moderne Bildungswesen. »Kultur der Gegenwart«, Teil 1, Abt. 1, 1912, S. 64.

[2]) P., System der Ethik, Bd. 2, S. 75.

[3]) Vgl. P., Das moderne Bildungswesen. »Kultur der Gegenwart«, Teil 1, Abt. 1, S. 64.

Aus dieser Differenzierung nach Berufsgruppen ergibt sich mit Notwendigkeit eine Differenzierung nach Unterrichtskursen; wir erhalten die drei großen Formen von Schulkursen: Volksschule, Mittelschule und Hochschule oder mit anderer Bezeichnung:

1. Der Kursus der allgemeinen Volksbildung,
2. der der bürgerlichen Bildung,
3. der der gelehrten Bildung.

Mit dieser Dreiteilung kreuzt sich noch eine andere, die aus der Natur des Unterrichts entspringt: Die Teilung in eine Unter-, Mittel- und Oberstufe. Diese Stufen nennt Paulsen Primärschule, Sekundärschule und Hochschule. Da sie in jeder der drei Schulformen wiederkehren, so ergibt sich hieraus ein neungliedriges Einteilungsschema:[1])

	1. Berufsgruppe (Handarbeit)	2. Berufsgruppe (Disponierende Berufe)	3. Berufsgruppe (Gelehrte Berufe)
1. Stufe	Primärschule Elementarunterricht	Primärschule Elementarunterricht	Primärschule Elementarunterricht
2. Stufe	Sekundärschule Oberstufe der Volkschule	Sekundärschule Höhere Bürgerschule	Sekundärschule Gymnasium
3. Stufe	Hochschule Gewerbliche Fortbildungsschule	Hochschule Mittlere Fachschule, Technikum, Handelsschule usw.	Hochschule Universität und Technische Hochschule

Die Idee, die Erziehungsanstalten nach der sozialen Arbeitsteilung zu differenzieren, hat Paulsen im wesentlichen von Schleiermacher übernommen; gleichwohl hat er aber doch zur innern Ausgestaltung der einzelnen

[1]) Vgl. P., Das moderne Bildungswesen. »Kultur der Gegenwart«, Teil 1, Abt. 1, S. 65.

Schulgattungen wertvolle Beiträge geliefert, wie wir nun im einzelnen sehen werden. Bevor wir aber darauf eingehen, ist es nötig, die Erziehungslehre etwas näher anzusehen.

c) Die innere Organisation oder die Erziehungsmittel.

Als Erziehungsmittel im engeren Sinne nennt uns Paulsen in seiner Pädagogik: 1. das Beispiel, 2. die Zucht, 3. die Lehre.

1. Paulsen ist vor allem der Ansicht, daß die Einwirkung der Schule auf die Entwicklung der Sinnesart und der Gesittung des Schülers weniger von den Gegenständen des Unterrichts als von der Persönlichkeit des Lehrers abhängt.[1]) In dieser Überzeugung stellt er nicht geringe Anforderungen an die Persönlichkeit des Erziehers. Schon die Forderung »mit Persönlichkeit wirken« und »Bildung zur Persönlichkeit« setzt voraus, daß der Erzieher eine Persönlichkeit ist. Auch die Definition vom Wesen der Erziehung als »Kulturübertragung« hat zur Voraussetzung, daß der Erzieher im Besitze der Kultur ist. Die Aufgabe, die er dem Volksschullehrer zuweist: »Emporhebung der Massen zu lebendiger Teilnahme an unserem Kulturleben« beweist, daß er an diesen Stand eine hohe Aufgabe stellt. Noch größer aber wird diese, wenn er von dem Stande der Volksschullehrer verlangt, daß er nicht bloß die Elementarlehrer sondern auch die »Hochlehrer« für die von ihm geforderten Volkshochschulen zu stellen habe. Namentlich um seiner Stellung als Fortbildungsschullehrer gerecht zu werden, muß verlangt werden, »daß er mehr als ein Fachmann auf engbegrenztem Gebiete ist, er muß ein allseitig unterrichteter Mann sein, der für Leben und Wirklichkeit nach allen Seiten offene Augen hat«.[2]) Wir haben hier dieselben Forderungen, wie sie auch Schleiermacher ver-

[1]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts 1896, Bd. II, S. 676.
[2]) P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen 1912, S. 639.

tritt, wenn er verlangt, der Volksschullehrer müsse »der gebildetste Mann im Volke« sein. Auch Paulsen ist der Ansicht, daß er seine Aufgaben als »Jugendbildner« nur lösen kann, »wenn er selbst mit überschauendem Blick in dem Leben der Zeit steht, wenn er in dem wirtschaftlichen und technischen, dem politischen und rechtlichen, dem wissenschaftlichen und literarischen Leben der Nation orientiert ist.« [1])

Die Hebung des höheren Lehrerstandes lag ihm besonders am Herzen. Er charakterisiert ihn nach drei Gesichtspunkten: als Beamten, als Gelehrten und als Erzieher.[2]) Er verlangt von ihm, daß er »Kulturbeamter« im Dienste »der nationalen Kultur« sei. Als Gelehrter erwartet er von ihm in der Vorbereitung nicht bloß Einführung in die Wissenschaft, sondern auch an der Arbeit der Wissenschaft ferner aktiv und produktiv teilzunehmen.[3])

Als Erzieher darf er sich nicht darauf beschränken, Unterricht zu erteilen, sondern er soll die Aufgabe, Erzieher und Willensbildner zu sein, fester ins Auge fassen.[4])

2. Das weitere Erziehungsmittel neben dem Beispiel ist »Gewöhnung zu bestimmtem Verhalten und Handeln«.[5]) Diese Formung des kindlichen Willens bezeichnet er auch schlechtweg als Zucht. Die philosophische Begründung dazu haben wir in der Ansicht, daß das Individuum seine fertige Gestalt durch Betätigung erhält:[6]) »Feste Gewohnheiten des Handelns und Wollens bilden ausgefahrene Geleise, aus denen ein Ausbiegen kaum mehr möglich ist.« [7])

In der psychologischen Erklärung lehnt sich Paulsen an Wundt an, dessen Bildungsgesetz von der »Heterogonie

---

[1]) P., Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, 2. Aufl. 1909, S. 165.

[2]) P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen 1912, S. 394.

[3]) Ebenda, S. 393.

[4]) P., Pädagogik 1911, S. 60. — [5]) Ebenda, S. 63.

[6]) Vgl. P., Einleitung in die Philosophie 1910, S. 209f.

[7]) P., Pädagogik, S. 65.

der Zwecke« er für seine Philosophie übernimmt. Wie die Bildung der Organismen auf nichts anderem beruht als auf »Triebhandlungen«, indem die Betätigung eine Disposition hinterläßt und so in dem Organismus als »Habitus« fixiert wird und dadurch bleibende und durch Vererbung übertragbare Strukturveränderung hervorbringt, so macht sich auch auf höherer Stufe dasselbe Prinzip geltend.

Bei der Bildung des menschlichen Willens handelt es sich nur darum, daß die »Betätigung mechanisiert und der Wille für neue, höhere Betätigung entlastet wird.[1]) Die höhere Form des Willens ist, wie an anderer Stelle gezeigt wurde, der vernünftige Wille. Darnach verstehen wir, wenn Paulsen behauptet, daß das Ganze der Erziehungstätigkeit eingeschlossen ist in »physical, moral, intellectual training.«[2])

Diese Übung der Kräfte als allgemeine Grundform der Erziehung hat aber zur Voraussetzung:

1. Gehorsam beim Zögling,
2. Autorität beim Erzieher.

Das Autoritätsverhältnis hat 3 Grundformen: physische, ökonomische und geistig-sittliche Überlegenheit. Die letztere erhält eine dauernde Grundlage in der Ehrwürdigkeit, die in Form der Ehrfurcht in der Empfindung des Zöglings anerkannt wird. Die Ehrfurcht ist die letzte und tiefste Grundlage aller Erziehung, die Grundvoraussetzung der sittlichen Willensbildung. Furcht und Lohn spielen für Paulsen keine besondere Rolle, sie sind nur äußere Mittel der Willensbildung. Sie sind nur »Stützen und Krücken, deren sich die Autorität in ihrer Unvollkommenheit bedienen muß«. Anders steht es aber mit der Strafe. Die Paulsensche Theorie über Lohn und Strafe geht aus seiner Auffassung der Sittengesetze hervor. Diese haben wir als biologische Gesetze kennen

[1]) P., Vgl. Einleitung in die Philosophie 1910, S. 210.
[2]) P., Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit 1908, S. 89.

gelernt und zwar in dem Sinne, daß gesundes und befriedigendes Leben nur möglich ist, wo sie als Gesetz in den Willen aufgenommen werden. Wer dagegen handelt, erfährt von seiner Umgebung eine Reaktion, »die von der kaum ausgedrückten Mißbilligung bis zur Ausmerzung sich steigert«.[1]) Wer die Gesetze der Moral übertritt, zahlt dafür.[2]) Auf Grundlage dieser Wahrheit baut er nun seine Erziehungstheorie auf, indem er sagt, die Erziehung habe den idealen Repräsentanten der menschlichen Umgebung darzustellen. Den Willen vieler zu bestimmen, sind allgemeine Normen nötig, diese sind nicht aufrecht zu erhalten ohne die Sanktion der Strafe. Entrüstung und Strafe sind auch ein Mittel, dem Zögling menschliches Wesen zu deuten.

3. Obwohl sich Paulsen durchaus in den Spuren des Schopenhauerschen Voluntarismus bewegt, so vermeidet er die für die Pädagogik so gefährliche Klippe des Pessimismus. Wohl sieht er in dem Intellekt auch das Werkzeug des Willens; aber während Schopenhauer daraus den Schluß zieht, daß der Wille als das Primäre niemals durch den Intellekt verändert werden kann und daher allen Moralunterricht als vergeblich betrachtet, geht Paulsen einen anderen Weg. Er verlangt eine moralische Belehrung nach zwei Seiten:

1. als Lebenslehre,
2. als Gewissensbildung.

Der Form nach soll diese Belehrung erst in anschaulicher, dann später auch in begrifflicher Form gegeben werden. Die Anlehnung an Försters »Jugendlehre« tritt dabei überall zutage. Besonderen Wert legt er auf die »anschauliche Form« der Lebenslehre. Denn die Entscheidung für eine Lebensaufgabe oder Ideal ist nicht Sache des Verstandes, sondern des Willens. »Werte werden empfunden, nicht bloß eingesehen.«[3])

[1]) P., Einleitung in die Philosophie 1910, S. 347.
[2]) Ebenda, S. 79.
[3]) P., Pädagogik 1911, S. 100.

Die Aufgabe der Lebenslehre ist, das Verständnis für das menschliche Leben in allen seinen Beziehungen zu begründen. Die Gewissensbildung soll Gewohnheiten begründen, sich und sein Verhalten durch Werturteile zu kontrollieren. Diese beiden Forderungen sind eine Folgerung der immanenten Begründung der Ethik, die wir deshalb noch einmal streifen müssen.

Paulsen macht der Schule zum Vorwurf, daß sie selbst mit die Ursache sei, wenn die von ihr eingepflanzten ethischen Wahrheiten von der Jugend bei der ersten Berührung mit der populär-wissenschaftlichen Literatur des Materialismus in ihrer Geltung angezweifelt werden. Die Niedertretung ererbter Sitte wird von der Jugend alsbald als Zeichen der Freiheit und Aufklärung angesehen. Paulsen sieht in dieser Erscheinung zwar nicht die logische Konsequenz des Materialismus, vielmehr macht er den bisherigen Unterricht dafür selbst verantwortlich, weil er durch eine falsche Vorstellung der Sittengesetze jene schlimmen Folgen nach sich ziehe. Der Unterricht stellt die Sittengesetze hin als eine Summe von willkürlichen Geboten und Verboten eines überirdischen Gewaltherrschers. Bei einer solchen Vorstellung muß dann freilich mit dem Glauben an das Dasein eines solchen Willkürherrschers auch die Bedeutung seiner angeblichen Gebote hinfällig werden.

Demgegenüber erhebt Paulsen die Forderung, dem Zögling zu zeigen, »daß die Moralgebote im Wesen und Willen des Menschen selbst gegründet sind«.[1]) Die Gesetze der Moral sind Naturgesetze, Gesetze unseres eigenen Wesens. Mag man ihnen eine transzendente Bedeutung zuschreiben oder nicht, so sind sie zunächst Naturgesetze des menschlichen Lebens in dem Sinne, daß sie die Bedingungen seiner Gesundheit und Wohlfahrt darstellen.[2]) Daß die Sittengesetze auch eine darüber hinausgehende Bedeutung haben, daß sie »auf eine moralische Welt-

[1]) P., Pädagogik 1911, S. 105. — [2]) Ebenda, S. 105.

ordnung, auf einen transzendenten heiligen Allwillen hindeuten«, ist Paulsens vollste Überzeugung; deshalb will er auch den Religionsunterricht beibehalten wissen, um dem Kinde die sittlichen Forderungen als göttliche Gebote darzulegen, weil diese Form der kindlichen Denkweise am angemessensten ist; folglich kommt als Quelle für sittliche Belehrungen für ihn neben Geschichte und Literatur auch die Bibel in Betracht. Für die höheren Schulen aber verlangt er in der philosophischen Propädeutik eine eingehende Behandlung der Ethik, insbesondere auch eine theoretische Erörterung der Prinzipienfrage. Er hofft dadurch der vollständigen Haltlosigkeit der gebildeten Jugend gegenüber der Invasion jener Sophistik von der »Umwertung aller Werte« und dem »Jenseits von Gut und Bös« Einhalt zu tun. (Vgl. Abschnitt VII, Religionsunterricht.)

d) Die einzelnen Seiten der Willensbildung.

Entsprechend seiner aktualistischen Auffassung des Seelenlebens, die nur Kräfte kennt, durch deren Betätigung die Bildung des Willens zu einem bleibenden Habitus geschieht, so erscheint Paulsen das Sittliche »als ein System von Kräften, durch deren Betätigung die Lösung aller Lebensaufgaben« erreicht wird. Die einzelnen Seiten der sittlichen Willensbildung setzen ein System von Tugenden voraus, dessen Entwicklung Aufgabe der Ethik ist.

Tugenden werden erklärt »als habituelle Willensrichtungen und Betätigungsweisen«, die im Sinne der Erhaltung und Vollendung des Eigenlebens und des Gesamtlebens wirken. Bestimmend für ihre Betätigungsrichtung ist der Begriff der höchsten Güter. [1])

Von Bedeutung ist das Verhältnis zwischen der Tugend- und Pflichtenlehre zum höchsten Gut: »Die Mittel des vollkommenen Lebens sind nicht bloß äußere

---

[1]) P., System der Ethik 1906, II, S. 7.

an sich gleichgültige technische Mittel, sie sind zugleich Bestandteile seines Inhaltes.«[1])

Hierin liegt der Gegensatz zwischen der Ethik Paulsens und der aprioristisch-intuitiven Moralphilosophie Kants. Nach dieser besteht die Aufgabe der Ethik lediglich darin, die einzelnen Gebote und Verbote in systematischer Ordnung zusammenzustellen und etwa nachher unter ein allgemeines Prinzip z. B. das der Tauglichkeit zu einer allgemeinen Gesetzgebung zu bringen.

Demgegenüber betont Paulsen, daß diese Gebote den Grund ihrer Gültigkeit darin haben, daß ihre Innehaltung Bedingung der Wohlfahrt des einzelnen und der Gesamtheit ist.[2])

Insofern bilden auch die Beziehungen des einzelnen zu seiner Umgebung die Grundlage der allgemeinen Pädagogik Paulsens. Wie der Gesamtgeist dem Einzelgeist Form und Inhalt gibt, so sind »die Beziehungen des einzelnen zu seiner menschlichen Lebensumgebung und die Fähigkeit zur Lösung von Aufgaben, die ihm hieraus entspringen, von absoluter Bedeutung für die menschliche Lebensgestaltung«.[3])

Aus dieser Beziehung ergeben sich die verschiedenen Pflichten, solche gegen sich selbst und solche gegen andere. Dies soll zwar keine reale Trennung ausdrücken; denn es gibt keine Pflichten gegen sich selbst, die nicht zugleich Pflichten gegen andere wären. Der Standpunkt Paulsens zum Problem der Sozial- und Individualpädagogik tritt hier wieder klar hervor.

Aus dieser Einsicht vom absoluten Wert der Tugend ergibt sich nun auch die große Bedeutung, die Paulsen der Tugendlehre für die Erziehung zuschreibt. In ausführlicher Breite behandelt er nun in seiner »Pädagogik« die einzelnen Seiten der Tugendlehre. Entsprechend den beiden Grundformen des Trieblebens, dem Selbst-

---

[1]) P., System der Ethik 1906, II, S. 5.
[2]) Ebenda, I, S. 361. — [3]) Ebenda, II, S. 132.

erhaltungs- und dem Gattungstrieb entwickelt, er zwei Gruppen von Tugenden: individuelle und soziale. Dabei folgt er durchaus den Grundzügen, die Plato in seinem Dialog vom Staat bei der Erörterung des Begriffes des »Rechtschaffenen« gegeben hat. Er kommt auf das Schema der sogenannten Kardinaltugenden: Weisheit, Tapferkeit und Selbstbeherrschung oder Gesundsinnigkeit, welch letzteren Begriff er auch mit Heilsinnigkeit übersetzt, sofern er die Widerstandsfähigkeit des vernünftig-sittlichen Selbst gegen Lustreize aller Art darunter versteht.[1])

Der Grundgedanke ist die Ausbildung der eigenen Persönlichkeit und ihrer sittlichen Kräfte, weil ohne dieselben niemand etwas für andere leisten kann. Er gibt den Rat: »Zu der educatio strenua, der ernsten und strengen Erziehung früherer Tage zurückzukehren und den Überbürdungs- und Verweichlichungstheoretikern den Abschied zu geben.«[2])

»Entwicklung der aktiven Kräfte und Anleitung zu ihrer Betätigung« ist ihm durchweg das Mittel, das Ziel zu erreichen; daher mißt er auch dem Spiel und der Arbeit eine so große Bedeutung für die Individual- wie die Sozialtugenden zu.

Im Verhältnis des einzelnen Menschen zu den sozialen Verbänden unterscheidet er die Kreise: Heimat, Volk und Vaterland, Menschheit.

Unter diesen Lebensbeziehungen steht für ihn das Verhältnis zur eigenen Nation im Vordergrund. Die enge Beziehung zwischen Vaterlandsliebe und dem Staat als politischer Einheit des Volkes kommt in dem Namen Patriotismus zum Ausdruck. Dem Patriotismus ist die Richtung auf den nationalen Staat wesentlich. Vaterlandsliebe schließt aber noch ein Tieferes ein als den Staat und seine Zwecke: »Die liebevolle und treue An-

[1]) P., Pädagogik 1911, S. 137f.

[2]) Vgl. P., Moderne Erzieher und geschlechtliche Sittlichkeit 1908, S. 87.

hänglichkeit an das Volkstum, den sittlich geistigen Gehalt des Volkslebens, die Nationalität.« [1])

Hieraus ergeben sich ihm die Maßnahmen für eine nationale Erziehung. »Daß die Jugend mit Anhänglichkeit an das Volk, mit Nationalgefühl und Staatsgesinnung, mit Stolz auf den Staat und mit Anhänglichkeit an die Staatsform erfüllt werde«, ist für Paulsen durchaus wünschenswert; aber unter normalen Verhältnissen scheinen ihm besondere Veranstaltungen dazu für unnötig. Er will die Gefühle »ruhig und spontan« wachsen lassen. Sie gedeihen am besten, je weniger davon geredet wird. Der Schule fällt nur die Aufgabe zu, die natürlich gewachsenen Gefühle zu vertiefen und zu klären. Ein Mittel ist, »die Erkenntnis vom Wesen und von der Geschichte des Volkes zu erweitern und zu vertiefen«. Aufgabe der Erziehung ist es »die Jugend einerseits mit kräftigem und klarem Nationalbewußtsein zu erfüllen« — andererseits mit »der Liebe und Treue gegen das eigene Volkstum, Achtung und Gerechtigkeitsgefühl auch für die die fremde Nationalität zu entwickeln«.[2])

VI. Die Unterrichtslehre.

a) Die Bedeutung des Unterrichts.

Aus dem schon angedeuteten Verhältnis zwischen Wille und Intellekt folgt für die Pädagogik Paulsens, daß die Ausbildung des Intellekts hinter der Willensbildung zurücktritt. Der Intellekt ist ihm mit Schopenhauer »das große Werkzeug des Lebenswillens;« als solches fällt ihm einmal als Aufgabe zu »die Leitung des Lebens und der Lebensbetätigung,« zum andern hat er neben dieser praktischen Aufgabe noch eine theoretische, nämlich »die objektive Erfassung der Wirklichkeit in Gedanken«.[3])

Nach der praktischen Seite hat die Intelligenz dem an sich blinden, jedoch zielstrebigen Willen die Um-

[1]) P., Pädagogik 1911, S. 197.
[2]) Ebenda, S. 201. — [3]) Ebenda, S. 205.

gebung durchsichtig zu machen durch Anpassung der Tätigkeit an das der Erhaltung Nützliche und Schädliche der Umgebung; nach der theoretischen Seite bildet die begriffliche Erkenntnis den wesentlichen Inhalt des menschlich-geistigen Lebens.[1]) Die wissenschaftliche Erkenntnis ist ihrerseits wieder die Grundlage für die praktisch-technische Betätigung und somit auch die Grundlage der gesamten Kultur. Das Ziel der Intelligenz besteht »in der Erfassung der gesamten Wirklichkeit in einem einheitlichen System von Gedanken.«[2])

Nennen wir ein solches System Philosophie, so wird sie wieder zur praktischen Wissenschaft, indem ihr die Ausbildung der Lehre von Gütern und Werten zufällt.

Dem Sinne nach decken sich diese Ausführungen mit den Begriffen »Berufsbildung und Allgemeinbildung«. Wenn er aber verlangt, daß die letztere Form der Teilnahme am Gesamtleben »jeder auf eigentümliche Weise besitze und sich zu eigen gemacht habe«, so wird eben diese »Allgemeinbildung« zu einer persönlichen, im Gegensatz zur technischen, die mehr einen unpersönlichen Charakter hat.

b) Die allgemeine Form des Unterrichts.

Für die allgemeine Form des Unterrichts, wie sie Paulsens Pädagogik aufweist, ist der Ausgangspunkt wieder in seiner Philosophie zu suchen. Mitbestimmend sind namentlich die Erkenntnistheorie wie auch die voluntaristische Psychologie. Zu den höchst wertvollen und bleibenden Elementen der Kantschen Erkenntnistheorie rechnet er die wichtige Wahrheit, daß die Erkenntnis nicht eine Summe von Eindrücken, sondern ein Erzeugnis spontaner Tätigkeit des Subjekts ist.[3])

Damit finden sensualistische wie empiristische Theorien eine Ablehnung: »Es gibt schlechterdings gar nichts in

---

[1]) P., Pädagogik 1911, S. 205. — [2]) Ebenda, S. 207.
[3]) P., Einleitung in die Philosophie S. 444.

unsrer Erkenntnis, das so von außen in die Seele hineinwanderte. Schon die bloße Empfindung, Licht, Ton, Geschmack wird ihr nicht von außen eingedrückt, sondern von ihr bei der Begegnung mit der Umgebung hervorgebracht als etwas, das so überhaupt nur in ihr als ihr eigenes Erzeugnis ist.«[1])

Es fragt sich nun, wie kommt die wissenschaftliche Erkenntnis zustande. Paulsen gibt die Antwort: »wissenschaftliche Erkenntnis kommt nicht aus den Sinnen, sondern aus dem Verstande; nicht durch Wahrnehmung, sondern durch begriffliches Denken wird sie hervorgebracht.«[2])

Auch der Begriff ist nicht eine Ansammlung von Eindrücken, ein allgemeines Bild, in dem die gemeinsamen Züge sich verstärkt, die abweichenden verwischt haben, vielmehr existiert der Begriff nur als »eine lebendige Funktion des Begreifens einer Mannigfaltigkeit von Anschauungen«.[3])

Wie das begriffliche Denken vor sich geht, das zeigt uns Paulsen an der Ausbildung der Kausalfunktion. Während das tierische Denken in Assoziationen komplexer Vorgänge vor sich geht, besteht das menschliche Denken in der Ausbildung der Fähigkeit, »komplexe Tatsachen in ihre Komponenten zu zerlegen«. Das menschliche Denken und Handeln zerlegt den Fall in wesentliche Faktoren und zufällige Umstände. »Auflösung des Anschauungskomplexes« und »synthetische Verknüpfung der Elemente« machen das Wesen des begrifflichen Denkens aus. »Das Auge des Menschen sieht nicht mehr als das des Tieres; aber was im Tierbewußtsein als ein stumpfer Anschauungskomplex bleibt, das löst die menschliche Intelligenz in eine Vielheit von Komponenten auf, die sie dann wieder zu einem System zusammenfügt.« Die Schöpfung jenes Systems von Begriffen und Kategorien unter gleichzeitiger Entwicklung der Sprache ist die Vorbedingung wissenschaftlicher Erforschung der Dinge.[4])

[1]) P., Einleitung in die Philosophie, S. 445.
[2]) Ebenda S. 447. — [3]) Ebenda, S. 445. — [4]) Ebenda, S. 442.

Die Bedingung dieser Entwicklung für den Menschen ist in seiner psychophysischen Ausstattung zu suchen, wobei die Hand eine höchst bedeutsame Rolle spielt. »Die Sinnesorgane zeigen kaum eine besondere Begünstigung des Menschen, dagegen besitzt er in der Hand ein erstaunliches Werkzeug der Untersuchung.«[1])

Die praktische Analysis und Synthesis, welche die Hand an den Dingen vornimmt, findet in der Analysis und Synthesis der Verstandesbegriffe eine Wiederholung. Hierin also haben wir die Begründung für die von Paulsen nachdrücklich vertretene Forderung auf Ausbildung der Handgeschicklichkeit. »Das aktive Verhalten des Menschen zu den Anschauungen, die das Tier passiv an sich vorüberziehen läßt, beruht seiner ersten Möglichkeit nach auf dem Besitz der Hand, die stets bereit ist, in den Ablauf der Erscheinungen experimentierend einzugreifen.« — Das Experiment des Naturforschers ist für Paulsen nur eine Weiterbildung des primitiven Experimentierens der Kinderhand. »Wer nicht als Kind mit den Dingen auf diese Weise handgemein geworden ist, der lernt sie in seinem Leben nicht kennen, und wenn er alle Buchweisheit der Welt in seinem Kopfe versammelte.«[2]) Diese Theorie fand ja auch durch seine eigene praktische Erfahrung weitgehende Bestätigung, und wiederholt hat er dieser Überzeugung Ausdruck verliehen, »daß ein rechtschaffenes Dorf, ein rechtschaffenes Bauernhaus und eine rechtschaffene Dorfschule in ihrer Einheit die vollkommene Bildungsstätte darstellen«.[3]) — »Diese Wirklichkeit ladet nicht nur zum Ansehen ein, sie fordert auch auf zum Anfassen, sie nötigt mit ihr handgemein zu werden.«[4]) Er sieht darin die wirksamste Form, mit der Wirklichkeit bekannt zu werden, daß er sogar behauptet: »Keine Universität bietet ihren Studenten in größerer

[1]) P., Einleitung in die Philosophie 1910, S. 442.
[2]) Ebenda, S. 443.
[3]) P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen, S. 445.
[4]) Ebenda, S. 445.

Vollkommenheit, was sie brauchen, als das Dorf und eine gute Dorfschule dem heranwachsenden Knaben bietet, was er braucht und bewältigen, in wirkliche Kraft des Erkennens und Handelns umsetzen, kann.«[1]) Spiel und Arbeit sind ihm auch wichtigere Dinge als alle Schulwissenschaften zusammen.[2]) Deshalb begrüßt er mit Freuden die neueren Bestrebungen der Schule, die dahin gehen, auch das handwerkliche Geschick der Jugend durch Angebot von Gelegenheiten, sich in der Führung der Werkzeuge zu üben, zu pflegen.

Unter diesen Gesichtspunkten entwirft nun Paulsen seine allgemeine Didaktik. Der leitende Gedanke ist, die Ausbildung der Intelligenz muß in den Dienst der Willensbildung gestellt werden. Die Ausbildung des Intellekts ist ihm zwar die notwendige Voraussetzung für geistiges und sittliches Leben im höheren Sinne; aber der sogenannten »formalen Bildung«, als »Ausbildung der intellektuellen Funktion« und »Ausstattung mit Kenntnissen und Fertigkeiten« schreibt er keinen Einfluß auf die Bildung des Charakters zu; denn »sie ändert nicht die Willensrichtung, weder zum Guten noch zum Bösen.«[3])

Als Grundvoraussetzung für das Verständnis der Grundregeln einer allgemeinen Didaktik gilt ihm der schon angeführte Satz: »Lehren besteht nicht in einem Übergeben und Lernen, nicht in einem passiven Aufnehmen von Kenntnissen, die der Lehrer besitzt.«[4]) Der Schüler muß also alle Erkenntnis von der Anschauung bis zum Begriff selbst erwerben, innerlich erzeugen: »Ich kann nur die Gedanken denken, die ich selbst erzeuge.«[5]) Der Lehrer soll also nichts anderes tun, als dem Schüler »Anregung zur Selbsttätigkeit in bestimmter Richtung« geben, ihm Reize zuführen, die seine intellektuellen Kräfte in spontane Tätigkeit setzen.« Das Ergebnis

[1]) P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen, S. 453.
[2]) P., System der Ethik 1906, Bd. 2, S. 384.
[3]) P., Pädagogik 1911, S. 222. — [4]) Ebenda, S. 225.
[5]) P., System der Ethik 1906, Bd. 2, S. 239.

dieser Tätigkeit aber, die Anschauungen, Vorstellungen und Gedanken, muß der Schüler selbst hervorbringen.[1]) Anders ausgedrückt lautet die didaktische Regel: Der Lehrer hat dem Schüler nur »die Elemente zur Apperzeption« zuzuführen.[2]) Paulsen verwendet hier den Begriff »Apperzeption« wie er von Leibniz eingeführt, von Kant übernommen, von Herbart und seinen Schülern verwendet und ausgeprägt worden ist. Er bezeichnet damit den Vorgang, »daß das vorstellende Subjekt auf Anlaß gegebener Reize aus ihnen durch den vorhandenen Inhalt seines Vorstellungslebens neue Vorstellungen bildet.«[3]) Der Unterricht ist also von zwei Bedingungen abhängig, einmal davon, daß bei dem Schüler Vorstellungen und Begriffe vorhanden sind, zum andern, daß sie durch die dargebotenen Reize wirklich in Tätigkeit versetzt werden, »daß also die zugeführten Elemente Aufmerksamkeit erregen.«[4]) Aufmerksamkeit ist ihm »die Bereitschaft oder die innere Gespanntheit des Subjekts, mit den zur Apperzeption geeigneten Vorstellungsgruppen in wirkliche Tätigkeit zu treten.«[5])

Mit Wundt unterscheidet er die zwei Formen der Aufmerksamkeit: willkürliche und unwillkürliche oder auch aktive und passive Aufmerksamkeit. Willkürliche Aufmerksamkeit, oder, daß der Mensch durch seinen Willen seine Vorstellung beherrscht, ist ihm das »konstituierende Merkmal menschlichen Geisteslebens«, während die unwillkürliche Aufmerksamkeit abhängt von dem Interesse, das der Gegenstand als solcher unmittelbar erregt.

Paulsen unterscheidet ein materiales und formales Interesse. Das materiale Interesse entspringt aus der unmittelbaren Beziehung des Gegenstandes auf das Ich. Das dabei zur Geltung kommende Gesetz der Interessengravitation ist folgendermaßen formuliert: »Das Interesse

[1]) P., Pädagogik 1911. S. 227. — [2]) Ebenda, S. 229. — [3]) Ebenda, S. 227. — [4]) Ebenda, S. 230. — [5]) Ebenda, S. 231.

nimmt ab, wie das Quadrat der Entfernung zunimmt.« [1]) Ein treffendes Beispiel soll uns der Inhalt der Zeitungen sein, der uns nur soweit fesselt, als er sich auf das Heute bezieht. Die pädagogische Anwendung davon lautet: »Anknüpfung an das Gegenwärtige und lebendig Wirksame« ist die Grundforderung für gediegenen Unterricht.

Die Grundlage für die weitgehende Betonung des formalen Interesses haben wir in der Prinzipienlehre seiner Ethik zu suchen, deren Grundfragen Paulsen von seinem teleologisch-energistischen Standpunkt aus beantwortet. Darnach ist der menschliche Wille nicht auf Lust oder Schmerz, sondern auf Entwicklung und Betätigung der geistig-sittlichen Lebenskräfte gerichtet.

Eine vorgestellte Wesensgestaltung und Betätigung wird für den Menschen in individueller Ausgestaltung des geschichtlich angeborenen Typus das Ziel, das den Willen anzieht: »Der Erfüllung des Zieles folgt Befriedigung, Mißstimmung und innerer Unfriede folgt dem Verfehlen.« Aufgabe der Ethik ist es nun, in allgemeinen Formen die Züge des Menschenlebens darzustellen, innerhalb deren »ein den menschlichen Willen erfüllendes und dauernd befriedigendes Leben« möglich ist.

Zu Anfang des Abschnittes über das formale Interesse setzt Paulsen den Satz des Aristoteles: Alle gelingende Betätigung von Kräften und Fertigkeiten ist von Lust begleitet. Daraus leitet Paulsen seine pädagogische Forderung ab, die Aufgaben des Unterrichts so zu gestalten, »daß ihre Lösung dem Schüler das Gefühl des Könnens, die Freude des Gelingens gibt«. Die Bedingung ist, daß die Aufgabe den Kräften angemessen, d. h. nicht zu schwer und nicht zu leicht ist. Nur da, wo die Aufgabe die Kräfte voll anspannt, ohne über sie hinauszugehen, tritt auch das volle Gefühl der Kraft, die volle Freude, das volle Interesse ein. »Das formale Interesse ist der wichtigste Hebel des Unterrichts«.[2])

---

[1]) P., Pädagogik 1911, S. 240. — [2]) Ebenda, S. 243.

Hieraus ergeben sich weitere Regeln für den Unterrichtsgang: er muß sich soviel wie möglich zu einer Reihe von Aufgaben gestalten, er darf nicht einfach fertigen Stoff zu passiver Aufnahme und Festhalten übermitteln.

Wiederholt betont Paulsen, daß gerade die Schwierigkeiten bei diesen Aufgaben das Reizvolle sind. Alles was gelernt wird, soll in lebendige Kraft verwandelt werden.

Die Forderung der materialen Seite des Interesses nach »Anknüpfung an das Gegenwärtige und lebendig Wirksame« und die Betonung der formalen Seite als »Anspannung aller Kräfte zur Kraftentwicklung« hat eine ganze Reihe von Vorschlägen für den Unterrichtsbetrieb gezeitigt. Stofflich zeigt es sich in der Hinwendung zum Realismus, methodisch bedeutet es eine Umwandlung des Unterrichtsbetriebes im Sinne der Arbeitsschule, wie sie von Dewey in Amerika inauguriert und von Kerschensteiner in München adoptiert wurde. Paulsen steht diesen Neuerungen durchaus sympathisch gegenüber: »Erziehung zur Arbeit durch Arbeit« ist ein Leitmotiv seiner Ethik wie Pädagogik. Aber nicht bloß für den innern Betrieb des Unterrichts sind diese Grundsätze bestimmend, sondern auch Paulsens Stellung zu den Fragen der äußeren Organisation wird dadurch bestimmt, was die folgenden Abschnitte beweisen sollen.

c) Paulsens Stellung zur Volksschule.

Mit der Ausdehnung des Bildungsbegriffes auf die Allgemeinheit war für Paulsen gegeben, daß er auch die Volksschule in den Kreis seiner Betrachtungen ziehen mußte, obschon sein Interesse ursprünglich nur dem gelehrten Unterricht zugewandt war. In der »Geschichte des deutschen Bildungswesens« widmet er auch der Volksschule einige Abschnitte; aber zur vollen Beurteilung seiner Stellung dieser Schulgattung gegenüber müssen wir vor allem die Aufsätze in Betracht ziehen, die er in einzelnen Zeitschriften speziell der Volksschule widmete.

»Dorf und Dorfschule als Bildungsstätte« wurde schon genannt. Wichtiger ist aber der Aufsatz: »Die deutsche Volksschule, was sie war, was sie ist, was sie werden soll« und der in gewissem Sinne als Ergänzung dazu zu betrachtende: »Der Ausbau der Fortbildungsschule usw.«[1])

Paulsen bezeichnet in der »Ethik« die Aufgabe der Volksschule kurz als »Heimatkunde«. Sie soll den Schüler heimisch machen in seiner natürlichen und geschichtlichen Lebensumgebung. Wie tief er aber diese Aufgabe gefaßt wissen will, das sehen wir erst aus dem oben genannten Aufsatz, wo er von der Volksschule sagt: »sie soll die sittlich-geistigen Kräfte der Jugend unseres Volkes dahin entwickeln helfen, daß jeder an seinem Ort und seinem Teil an dem Denken und Fühlen, Handeln und Schaffen der deutschen Nation vollen, sein Leben erfüllenden und erhöhenden tätigen Anteil zu nehmen vermag.«[2]) Hierzu gehören neben den althergebrachten Fächern nach Paulsen auch die Anfänge eines künstlerischen und technischen Unterrichts: Gesang und Zeichnen. Auch der literarische Unterricht soll der »Entwicklung der Kräfte dienen, auf denen die Teilnahme am Kunstleben der Nation beruht«. Der Handfertigkeits- und Haushaltungsunterricht soll gleichzeitig der Einführung beider Geschlechter in das Berufsleben dienen. Auch die Schäden der Volksschule trifft er, wenn er sagt: »Alle diese Dinge sind in unserer Volksschule vorhanden; es wird sich nur darum handeln, sie für die persönliche Bildung noch fruchtbarer zu machen.« Besonders verurteilt er das »bloß passive Lernen« und möchte die Belehrung durch Selbsttätigkeit entwickelt sehen.[3])

Vor allem aber verlangt er eine Ausdehnung der Schulerziehung durch eine an die Volksschule sich anschließende Hochschulstufe. Er ist zur Einsicht gelangt, daß die Erziehung mit dem 14. Lebensjahr zu früh ab-

[1]) P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen, S. 587. Ebenda, S. 359. — [2]) Ebenda, 589. — [3]) Ebenda, 590.

schließt, »daß viel von dem, was die Schule lehrt, aus Mangel an Anwendung und Verknüpfung mit dem Berufsleben wieder verloren geht«.[1]) Dieser Hochschule weist er die Aufgabe zu »Ausstattung mit den notwendigen vom Beruf und der durch den Beruf bedingten Lebensstellung geforderten Kenntnisse und Fertigkeiten«.[2]) Unter anderem weist er dieser Stufe auch den sogenannten staatsbürgerlichen Unterricht zu: »Die Belehrung über die Verhältnisse des öffentlichen Lebens ausschließlich der Parteiberedsamkeit zu überlassen, wird auf die Dauer nicht möglich sein.« Eine besondere Art dieser Fortbildungsschulen sieht Paulsen in den »ländlichen Volkshochschulen«, die er in Dänemark kennen gelernt hatte. Er weist ihnen die Pflege der allgemeinen Lebensaufgaben und -interessen zu. Nicht um »allgemeine Bildung« in dem gewöhnlichem Sinne ist es ihm damit zu tun, nicht eine Summe hersagbarer Kenntnisse und Meinungen soll hier vermittelt werden, sondern »Einbildung von Lebenskräften, die Licht, Freude und Gedeihen in die ländlichen Kreise tragen«.[3])

d) Paulsen und die Schulreform.

Die Lehren, die Paulsen aus seinen geschichtlichen Studien gezogen hatte, brachten ihn zur Überzeugung, daß das neu-humanistische Bildungsideal unserer Gymnasien in der hergebrachten Form sich überlebt hat, wie wir in den früheren Abschnitten nachgewiesen haben. Nachdrücklich vertrat er deshalb die Forderung, daß die antiken Wissenschaften und Literatur nicht mehr die alleinige Grundlage unseres Jugendunterrichts sein können. Er wollte eine aus dem Eigenleben der modernen Völker erwachsene Literatur und Wissenschaft als Lehrstoff der Geistesbildung verwendet wissen; die hierzu nötige Organisation wurde bereits dargestellt.

---

[1]) P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen, S. 591.
[2]) Ebenda, S. 363. — [3]) Ebenda, S. 630.

Jenes neungliederige Einteilungsschema mit dem gemeinsamen Unterbau der Elementarstufe gipfelte in der Gleichberechtigung der höheren Anstalten.

Die Bestimmung der Mittelschulen wird von Paulsen dahin charakterisiert, daß sie den Kindern, denen die wirtschaftliche Lage der Eltern einen über das 14. Lebensjahr hinausgehenden Schulbesuch gestattet, eine der voraussichtlichen Lebensstellung entsprechende Bildung vermittelt. Als Unterrichtsstoff verlangte er, »daß die Unterrichtsfächer der Volksschule in erweiterter und vertiefter Gestalt« wiederkehren. Dazu kommen noch fremde Sprachen und Mathematik: diese als das Werkzeug der Naturwissenschaft und Technik, jene als »Werkzeug des internationalen Verkehrs, des geschäftlichen wie des geistigen, und einer vertieften humanistischen Bildung«.[1])

Auch nach der großen Schulreform von 1901 verfolgte Paulsen die Entwicklung der höheren Lehranstalten; sein Prinzip war: »Festhalten an dem Ziel humaner Bildung; aber der allgemeinen Entwicklung folgend, den Kreis der Mittel weiterziehen.«[2])

Zwei Fragen sind es, die ihn dabei hauptsächlich interessieren: einmal die Notwendigkeit der freieren Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe und die Neugestaltung der Abiturientenprüfung.

Paulsen möchte die Idee des von W. v. Humboldt gegründeten Gymnasiums wieder zur Geltung bringen, »daß es sich auf der Oberstufe des neuen Gymnasiums nicht mehr um bloßes ‚Lernen', sondern um angehendes wissenschaftliches Arbeiten, vor allem im Gebiet der alten Sprachen handelt«.[3]) Jene erste »Arbeitsschule« wurde aber unter dem Regiment Altenstein-Schulze zur »Pensenlernschule«. Gegen diese richtet Paulsen vor-

[1]) P., System der Ethik, Bd. 2, 1906, S. 75.

[2]) P., Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands 1909, S. 24.

[3]) Ebenda, S. 24.

nehmlich seine Geschosse. Er bestimmt die Grundtendenz der jüngsten Schulreform dahin, »den Charakter der neunklassigen Anstalten als wissenschaftliche Arbeitsschulen wiederherzustellen«. Dem früheren Prinzip der »allseitigen Bildung« setzt er grundsätzlich das andere Prinzip der »einseitigen Ausbildung« entgegen, wonach der Schüler der Oberstufe es dahin bringen soll, in irgend einem Stück relativ selbständig zu arbeiten.[1])

Dazu macht er gleichzeitig eine Reihe positiver und praktischer Vorschläge und verlangt:

1. »den Ausbau des Systems der Kompensation niederer Leistungen in einem Fach durch tüchtige oder hervorragende in einem andern.«
2. »Größere selbständige Ausarbeitungen über einen freigewählten Gegenstand.«
3. Freie Studientage.
4. Wissenschaftliche Sodalitäten der Schüler.[2])

Für die Realschulen verlangt er Übungen in allen Zweigen des naturwissenschaftlichen Unterrichts nach dem Vorbilde der Engländer und Amerikaner.[3])

Diese Form des Unterrichts gilt ihm als Bedingung für die Neugestaltung der Reifeprüfung, für welche er in der Hauptsache die Freiheit verlangt, »die Prüfung auf die Fächer einzuschränken, in denen der Schüler sich leidlich sicher fühlt, etwas Anständiges zu leisten.«[4])

Wenn er sich davon auch für den Schüler nicht ein Mehr von Kenntnissen aus allen Gebieten des Wissens verspricht, so erhofft er doch, daß es möglich ist, dadurch »zu einem Mehr an innerer Durchbildung, zu einem Mehr zugleich an Arbeitslust und Spontaneität zu kommen.[5])

---

[1]) P., Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands 1909, S. 91.

[2]) Ebenda, S. 29—33. — [3]) Ebenda, S. 78. — [4]) Ebenda, S. 108. — [5]) Ebenda, S. 109.

VIII. Der Einfluß Paulsens auf das Erziehungswesen und die Beurteilung seiner Pädagogik.

Das Jahr 1890 bezeichnet den Anfang seines direkten Einflusses auf die Gestaltung des öffentlichen Unterrichtswesens in Preußen und damit in ganz Deutschland. Er wurde damals zu der im Dezember veranstalteten Schulkonferenz einberufen und fand dort Gelegenheit, seine Ansichten über die zu treffende Neuorganisation des Schulwesens vorzutragen, wie er sie schon in seiner »Geschichte des gelehrten Unterrichts« ausgesprochen hatte.

In Gegenwart des Kaisers trat er in der letzten Sitzung für die neue Art der Vorbildung ein »und man darf wohl annehmen, daß es nicht zum wenigsten dieser formvollendeten und mannesmutigen Rede Paulsens zu verdanken ist, daß die schon beschlossene Exekution nachher nicht an dem Realgymnasium vollzogen worden ist.« [1])

Das Ergebnis jener Konferenz war nach Paulsens eigenem Urteil »ein Kompromiß zwischen der Beharrungstendenz der Versammlung und dem Vorwärtsdrängen des Kaisers«. Diese Beharrungstendenz ging darauf hinaus, das »Gymnasialmonopol« zu retten, wenn auch unter weitgehenden Zugeständnissen anderen Anstalten gegenüber. Ganz anders aber schon war die Stimmung auf der Junikonferenz, die kaum zehn Jahre nachher statt fand. Obwohl Paulsen selbst nicht daran teilnahm — die Gründe dafür konnten wir bis jetzt nicht feststellen —, so spiegelt doch die Neugestaltung des Schulwesens die dort beschlossen wurde, seinen Einfluß wieder. Seine Behauptung, »daß es wirklich möglich ist, eine der klassischen Bildung gleichwertige Bildung ohne die Erlernung der alten Sprachen zu gewinnen, fand in der Anerkennung der Gleichberechtigung der drei Schulformen die Zustimmung der Konferenz,

[1]) *Budde*, Die Pädagogik der preußischen höheren Knabenschulen, Bd. 1, S. 267.

und damit war eine neue Epoche in der Entwicklung des höheren Schulwesens eingeleitet. Paulsen will in dem Wortlaut des königlichen Erlasses vom 26. Nov. 1900, der die Gleichwertigkeit des Gymnasiums, Realgymnasiums und der Oberrealschule zum Ausgangspunkt der zu betretenden Reformwege gemacht wissen will, »die Überschrift zur Geschichte des höheren Schulwesens im 20. Jahrhundert« erblicken.[1])

Den Ausgangspunkt der verfolgten Tendenzen bildeten bei Paulsen stets die Lehren seiner geschichtlichen Studien, deren Ertrag die Geschichte des gelehrten Unterrichts bildete, so daß er sagen konnte, seine Tendenz sei die Tendenz der geschichtlichen Bewegung selber.[2])

Die Verdienste Paulsens auf diesem Gebiete finden auch rückhaltslose Anerkennung: Budde nennt ihn in seinen Schriften wiederholt »den besten Kenner des höheren Schulwesens,« dessen geschichtliche Entwicklung er, wie kein zweiter, überschaute. Wir können in der Tat ruhig dem Urteil beistimmen, das Lorenz in seinem Nekrolog aufstellt, indem er sagt: die Neugestaltung des höheren Schulwesens in Preußen würde allein schon genügen, ihm in der deutschen Kulturgeschichte einen dauernden Platz zu verschaffen.[3])

Seine Fürsorge umfaßte aber mit gleicher Wärme die gesamte Volksbildung, wie wir schon gesehen haben, und auch hierin können wir seinen Einfluß schon in der Frage der äußeren Organisation nachweisen. Wenn er verlangt, daß »der Natur der Sache nach die Primärschule für die gesamte Jugend dieselbe« sei, so ist in diesem Sinne in ganz Deutschland ein Fortschritt zu verzeichnen, indem die sogenannten Vorschulen überall im Rückgang begriffen sind.

---

[1]) P., Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands 1909, S. 4.

[2]) Vgl. *Rein*, Allgemeine Zeitung 1908, S. 438.

[3]) *Lorenz*, Friedrich Paulsen. In *Bettelheim*, Biographisches Jahrbuch und deutscher Nekrolog, Bd. 13, S. 257.

Wenn man heute überall der Forderung nachzukommen sucht, auch in der Volksschule eine Oberstufe, »den Hochschulkurs« anzugliedern, so ist es nicht zum mindesten der warmen Fürsprache dieses Pädagogen zu verdanken. Spranger schreibt dazu: »Mit klarem Blick erfaßte er ebenso die große Zukunftsbedeutung der Fortbildungsschule, und ihr genialer Sprecher Kerschensteiner traf seine innersten Überzeugungen.«[1])

Auch sucht man heute in Deutschland von allen möglichen Seiten darauf hinzuarbeiten, die kritischen Jahre zwischen Volksschule und Militärzeit durch irgend welche Maßnahmen zu lenken — es sei nur an die Jugendfürsorge und Jungdeutschlandbewegung erinnert —; aber auch hier gebührt Paulsen der Ruhm, unstreitig einer der ersten gewesen zu sein, von denen theoretische und praktische Vorschläge zu Neuorganisationen ausgingen. In seiner »Ethik« weist er auf die »lange Zeit leerer Freiheit« hin, die zwischen der Schulzeit und der Militärzeit liegt und macht den Vorschlag, »einen Teil der allgemeinen Ausbildung zur Wehrhaftigkeit in ein früheres Lebensalter« zu verlegen.[2])

Über das Verhältnis Paulsens zur Volksschule wurde ja schon berichtet; es sei nur noch angefügt, was Spranger dazu sagt: »Selten dürfte ein Universitätslehrer sie so nahe aus eigener Anschauung gekannt haben wie Paulsen, der bis zu seinem 16. Lebensjahre von ihr den ganzen Unterricht empfing. Als Vertreter des Berliner Lehrervereins mit den schlichten Worten: »Dem Freunde der Volksschule« an seinem Denkmal einen Kranz niederlegten, empfand jeder tief die Wahrheit dieses Wortes.«[3])

Um die Vorbildung der Lehrer, insbesondere aber um die wissenschaftliche und soziale Hebung des Oberlehrerstandes hat er sich ohne Zweifel große Verdienste erworben.

[1]) P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen 1912, S. XXXI.
[2]) P., System der Ethik, Bd. 2, 1906, S. 49.
[3]) P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen 1912, S. XXX.

In einer Frage ist Paulsen für unsre Zeit von hervorragender Bedeutung; es ist die Frage nach dem Verhältnis von Staat, Kirche und Bildungswesen. In dem kleinen Buche über »Das deutsche Bildungswesen« gibt er einen Rückblick und Ausblick über die Entwicklung des Bildungswesens. Als durchgehende Grundzüge gelten ihm dabei »die äußere Säkularisierung« und »die innere Laisierung«, was er auch kurz als »fortschreitende Deklerikalisierung« bezeichnet.[1]) Diese gibt sich kund im Übergang des Schulregiments von der Kirche an den Staat und an dem Aufhören der Kontrolle der Lehre von der Zusammenstimmung mit der Kirchenlehre.

Wenn Paulsens Darstellung die Tendenz zeigt, diese Entwicklung zu fördern, so liegt der Grund einmal in seiner Stellung zur Kirche überhaupt, in der er »seit dem Ausgang des Mittelalters fast nur noch ein retardierendes Moment« in der Kulturbewegung sieht; zum andern ist diese Tendenz auch eine Folge der von ihm geförderten nationalen Erziehung und Bildung der gesamten Bevölkerung. Eine weitere Konsequenz der Deklerikalisierung ist die Forderung der vollständigen Durchführung der staatlichen Schulaufsicht. Er bezeichnet »die Reste des alten kirchlichen Schulregiments in Gestalt der geistlichen Schulaufsicht« als unverträglich mit der gesamten Verfassung des modernen Schulwesens; wenn er »die Unterstellung unter die Aufsicht eines fremden Berufsstandes, der sie auch ohne innere Legitimation lediglich als Anhang des andern Amts übt«, als Mißachtung des Amts und Standes bezeichnet,[2]) so bringt er damit nur die volle Überzeugung eines jeden Lehrers zum Ausdruck.

Etwas eigenartig, vielleicht ein wenig konservativ ist jedoch seine Stellung zur Frage der Simultanschule. Seine Stellung zu dem supranaturalistischen Dualismus in der

[1]) P., Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung 1909, S. 171f.

[2]) Ebenda, S. 173.

besonderen Form, wie er von der katholischen Kirche vertreten wird, brachte es mit sich, daß seine sonst so irenische Natur hier die Verschiedenheit der protestanstischen und katholischen Lebensanschauung betont. Von seinem verklärten Idealismus aus hält er für ein Ideal, wenn der Lehrer nur Kinder seiner Konfession unterrichtet: »Die Mischung der Konfessionen in der Schuljugend, die Abweichung des Religionslehrers von der Konfession eines mehr oder minder großen Teils der Schüler, endlich die Übergabe des Religionsunterrichts in den Oberklassen an Geistliche« bezeichnet er nur als »die erträglichste Lösung von Schwierigkeiten« — »die aber um ihrer selbst willen doch eigentlich niemand wollen kann«.[1])

Diese Gründe führten ihn in dieser schwierigen Frage zur Entscheidung: »nicht Simultanschule oder Konfessionsschule, sondern Staatsschule mit Rücksicht auf die konfessionellen Verhältnisse, soweit diese mit dem Erziehungs- und Bildungszweck vereinbart sind.«[2])

Von seinem liberalen Standpunkt aus war er ein Feind jedes Zwanges, und so ist ihm die Durchführung der Simultanschule »gegen den Willen der Bevölkerung ein Verstoß gegen das Prinzip der Gerechtigkeit und politischen Weisheit«. Hierin sah er offenbar etwas zu schwarz; denn wer einmal längere Zeit an einer Simultanschule gearbeitet hat, der weiß, daß die von Paulsen befürchteten Schwierigkeiten überhaupt nicht oder nur sehr selten sich bemerkbar machen.

Wir kommen nun zur Beurteilung des Einflusses, den Paulsen in Bezug auf die innere Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland ausgeübt hat. Schon seine Formulierung von der Leistung und Bedeutung der Erziehung und des Unterrichts als »Hineinbildung aller Kultur erzeugenden und entfaltenden Kräfte

[1]) P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen 1912 S. 368.
[2]) Ebenda, 369.

und Fertigkeiten in die nachwachsende Jugend« oder als »Übertragung des ideellen Kulturbesitzes«[1]) hat zur Bedingung und Folge, daß das gesamte Bildungswesen in engster Berührung mit der Kultur der Zeit gebracht wird. Daß dies nicht bloß auf die äußere Organisation, sondern auch auf die innere Gestaltung des Unterrichts einwirkt, finden wir durch die Ansicht Stählins bestätigt, der schreibt: »Sobald die Schule die Beziehung zu dem allgemeinen Kulturleben verliert, werden Lehrer und Schüler mit Unlust arbeiten; das entmutigende Gefühl zweckloser Bemühung wird sich wie ein dumpfer Druck auf die Schule legen und alle Freude an der Arbeit stören. Darum ist es eine der wichtigsten Kulturaufgaben, Unterrichtsstoff und Erziehungsmethode stets zeitgemäß zu gestalten, so daß die wertvollsten Tendenzen der Gegenwart stets auch in der Schule ihre Pflege finden.«[2])

Diesen Forderungen sucht Paulsen in seiner Unterrichtslehre Rechnung zu tragen und zwar nicht nur in ihrer allgemeinen Form, sondern auch in der speziellen Didaktik. Die durchgehende Tendenz ist, »das Kind selbst schaffend und tätig zu machen nach den Prinzipien der Natur des Geistes: Freiheit, Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit«.[3])

Es ist hier nicht der Ort, auf die Gestaltung und Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer einzugehen, wie sie Paulsen behandelt. Jeder Fachlehrer wird darin dankenswerte Anregungen finden. Nur zwei Fächer müssen noch besonders erwähnt werden, die philosophische Propädeutik und der Religionsunterricht.

Es würde sich verlohnen, diese beiden Fächer eingehend im Zusammenhang mit Paulsens Philosophie gesondert darzustellen. In zweckentsprechender Weise

[1]) P., Pädagogik 1911, S. 6.
[2]) *Stählin*, Zwang und Freiheit in der Erziehung 1911, S. 14.
[3]) P., Pädagogik 1911, S. 264.

könnte dies nur geschehen nach vorausgegangener Darstellung von Paulsens Gesamtphilosophie und unter eingehender Berücksichtigung seiner Religionsphilosophie. Eine genaue Heranziehung der Quellenwerke der Paulsenschen Philosophie ist schon vom wissenschaftlichen Standpunkt aus dabei selbstverständlich, für die Religionsphilosophie wäre dabei in erster Linie an Hume und Spinoza zu denken; der direkte Einfluß des letzeren durch seinen »Theologisch-politischen Traktat« auf die Gestaltung des Religionsunterrichts, wie ihn Paulsen vorschlägt, wäre eines der Ergebnisse. Die psychologisch-kulturhistorische Auffassungsweise bei Hume, die Einwirkung Kants und Schleiermachers, die Beiträge von Lotze und Fechner sind neben seinem philosophischen Pantheismus die Grundpfeiler seiner religiösen Weltanschauung.

Wie jede Welt- und Lebensanschauung, die lebendige Überzeugung ist, den Trieb zur Fortpflanzung in dem werdenden Geschlecht in sich hat,[1]) finden wir bei Paulsen dafür selbst die Bestätigung. Er hat dem Unterricht in der philosophischen Propädeutik und in der Religion besondere Aufmerksamkeit gewidmet, und seine Bemühungen sind nicht vergeblich gewesen. Dies gilt zunächst für seine Bestrebungen, die philosophische Propädeutik wieder in den höheren Schulanstalten einzuführen. Er betrachtet es als »ein Recht und eine Pflicht der gelehrten Schule, einen allgemeinen propädeutischen philosophischen Unterricht zu geben und den Schüler in Berührung mit den großen und letzten Fragen zu bringen, die dem Menschengeist die Wirklichkeit aufgibt«.[2])

Für den Lehrer und Erzieher betrachtet er einen solchen Unterricht als unerläßlich: »Wer keine Philosophie, keine Welt- und Lebensanschauung hat, der hat im Grunde dem andern überhaupt nichts zu sagen; nur

[1]) P., Geschichte des gelehrten Unterricht, II, S. 391.
[2]) P., Pädagogik 1911, S. 329.

durch die Beziehung auf ein solches Letztes erhalten Kenntnisse pädagogische Triebkräfte.« [1])

Einen derartigen Unterricht verlangt er namentlich für die Realanstalten, weil eben diesen Schulen das Zentrum der Bildungsarbeit fehlt, das die neuhumanistische Philologie in der Lektüre der antiken Philosophie den alten Gymnasien zu bieten schien. Er will deshalb die deutsche Literatur der klassischen Epoche zum Zentrum der höheren Geistesbildung gemacht wissen, wie das Altertum in den klassischen Gymnasien. Aber dafür ist die Voraussetzung ein philosophischer Unterricht, der die »unentbehrlichen Auffassungskategorien im Zusammenhang entwickelt«. — »Der Schüler kann nicht ohne logische, psychologische, ethische, ästhetische, metaphysische Grundbegriffe jene Literatur in ihrer Tiefe erfassen; sie setzt sie viel mehr als die des Altertums überall voraus.« [2])

Damit ist natürlich wieder eine weitere Stufe in der Nationalisierung unsres Bildungswesens erreicht. Andererseits sieht Paulsen in dem Unterricht ein Mittel, um »zwischen dem naturwissenschaftlichen Weltbild und der religiösen Anschauung der Wirklichkeit Brücken zu schlagen«. [3])

Wie sehr er mit seiner Forderung im Recht war, das beweisen die jüngsten Bewegungen auf unsern Schulen; denn der von ihm geforderte Unterricht in der philosophischen Propädeutik hält in unsern Tagen wieder siegreichen Einzug in den Schulen.

Religionsunterricht.

Weniger erfolgreich waren bis heute Paulsens Bemühungen um eine Neugestaltung des Religionsunterrichts, und doch scheint uns gerade auf diesem speziellen Gebiete seiner Pädagogik eine gewisse Bedeutung für die

[1]) P., Geschichte des gelehrten Unterrichts, II, S. 629.
[2]) P., Richtlinien der jüngsten Bewegung 1909, S. 82.
[3]) Ebenda, S. 83.

Zukunft vorbehalten zu sein. Denn einmal hat er diesem Gebiete die meiste Sorgfalt zugewendet, zum andern hat er hier den Fehler vermieden, den wir sonst in seiner Pädagogik nachweisen zu müssen glauben.

Wir vermissen eine ausgedehnte Berücksichtigung des Gefühlslebens und der Gefühlswerte, die sich beim Unterrichte ergeben müssen. Ansätze dazu sind ja ohne Zweifel vorhanden; denn er ist vollständig darin überzeugt, daß »Werte nicht bloß eingesehen, sondern empfunden werden«.[1])

Dies ist ein Grundzug seiner Ethik; im allgemeinen wird er aber in der Pädagogik diesem Grundsatz weniger gerecht. Der rechte Habitus der Lernenden ist ihm wohl der, der gezogen wird durch Lust und Liebe,[2]) und als Bedingung des formalen Interesses stellt er die Freude des Gelingens hin.[3])

Damit ist in der allgemeinen Unterrichtslehre die Sache auch erschöpft; dieser Mangel macht sich nun auch in der speziellen Methodik geltend, ausgenommen den Religionsunterricht. Dies verdankt Paulsen der innigen Anlehnung an Schleiermacher in Bezug auf das Wesen der Religion. Nach Paulsen hat die Religion selbst ihr Wesen »in einer eigentümlichen Bestimmtheit des Gemüts«. Von den dabei hervortretenden habituellen Gemütsbestimmungen werden genannt: Demut und Zuversicht, Gottesfurcht und Gottesvertrauen.[4])

Die eine Seite ist also mit Schleiermacher »schlechthinniges Abhängigkeitsgefühl«,[5]) die andere wesentlichere Seite ist die Zuversicht, »daß das Unendliche zugleich das Allgute sei«. Darnach hat also die Wirklichkeit einen vernünftigen Sinn, »Welt und Schicksal nicht ein Haufen blinder und zielloser Zufälle.«[6])

[1]) P., Pädagogik 1911, S. 100.
[2]) Ebenda, S. 260. — [3]) Ebenda, S. 242.
[4]) P., Einleitung in die Philosophie 1910, S. 268.
[5]) Ebenda, S. 268f. — [6]) Ebenda, S. 270.

Wie der Mensch vor allem ein wollendes und fühlendes Wesen ist, so entspringt auch die Religion, als im Wesen des Menschen begründet, nicht aus dem Denken, sondern aus dem Erleben — Leben und Tod, die großen Prediger der Religion, sind die Erzeuger der drei Gefühle: Angst, Freude und Enttäuschung, die das Verlangen nach Religion hervortreiben. Das Verhältnis von Religion und Moralphilosophie sowie die Abhängigkeit vom Pantheismus muß hier übergangen werden. Wichtiger sind die Forderungen, die sich aus dem oben festgestellten Wesen der Religion für den Unterricht ergeben. Es ergibt sich vor allem, daß Religion nicht lehrbar ist: »Gefühle, die ihr innerstes Leben ausmachen, sind nicht lehrbar: sie wachsen von innen heraus aus der eignen Lebenserfahrung, oder sie übertragen sich bei der Berührung mit so fühlenden Menschen.«[1])

Religion besteht nicht aus begrifflichen Formeln, sondern aus konkreten Symbolen. Symbole können nicht gemacht werden, sie entstehen durch geschichtliches Wachstum.[2])

Die begrifflichen Formeln aber sind das Zufällige und Vergängliche an der Religion; ihr Wert besteht darin, »daß sie als Symbole, in denen das Gefühl gegenständlich wird, Gemeinschaft und Mitteilung des religiösen Lebens ermöglichen«.[3])

Wie Paulsen die Begriffe Gott, Unsterblichkeit usw. faßt, ist für die pädagogische Erwägung bedeutungslos: er überläßt es vielmehr auch dem dichterisch schaffenden Volksgeist oder dem religiösen Genius, faßliche Bilder dafür zu prägen.[4])

Nur warnt er davor, daß diese Symbole vom übereifrigen Glauben als wissenschaftliche Begriffe anerkannt

[1]) P., Pädagogik 1911, S. 336.
[2]) P., Einleitung in die Philosophie 1910, S. 359.
[3]) P., System der Ethik, 7. u. 8. Aufl, 1906, S. 436.
[4]) P, Einleitung in die Philosophie 1910, S. 280.

werden: »sie sind ein unendlich Höheres und Bedeutsameres als wissenschaftliche Begriffe und Formen, soviel höher, als Gott höher ist, als menschliches Denken und Begreifen.« Damit ist gegeben, daß Paulsen die Transzendenzansprüche des religiösen Gefühls durchaus anerkennt.[1])

Aber den bisherigen dogmatischen Religionsunterricht will er aus der Schule verbannt haben und als konfessionell-dogmatischen Religionsunterricht der Kirche überlassen; doch nicht ohne Ersatz.

Wie für ihn selbst das Studium der Religion in ihrem Verhältnis zur Kultur Gegenstand dauernden Interesses war, so will er »die Verdrängung der dogmatischen und absolutistischen Denkweise« in der Religion nur durch »eine historische und relativistische« Auffassung des Gegenstandes geschehen lassen.

Die Religion stellt sich ihm als »geschichtlich geworden«, im Fluß des Werdens begriffen dar.

Wie Sprache und Recht, ist sie ihm »ein zeitlich Bedingtes, ein ewig Werdendes und darum nicht durch absolute Formeln zu Erfassendes«.[2])

Daher verlangt er für die Behandlung des religiösen Stoffes im Unterricht volle Freiheit der Aneignung und Behandlung des Stoffes.[3])

Wie bei jeder anderen Literatur betrachtet er diese Freiheit auch der Bibel gegenüber als ein unstreitbares Recht der Schule.

Für Paulsen gilt hier »die allein mögliche Politik: an der Freiheit, die sich die Wissenschaft und die Universitäten errungen haben, auch die Schulen ihren bescheidenen Anteil nehmen zu lassen«. Die Lehrer werden dann erst erkennen, was sie an der Bibel haben: »eine einzige Gelegenheit, über alle höchsten und tiefsten

---

[1]) P., Einleitung in die Philosophie 1910, S. 281f.

[2]) P., Die geisteswissenschaftliche Hochschulausbildung. In *Himneberg*, Die Kultur der Gegenwart, Teil 1, Abs. 1, S. 314.

[3]) P., Pädagogik 1911, S. 109.

menschlichen Dinge mit ihren Schülern zu reden und so in die Seele der Jugend zu kommen«.[1])

Die hier dargelegten Ansichten Paulsens zum religiösen und philosophischen Unterricht sind wiederum durch seine philosophische Welt- und Lebensanschauung bedingt. Die Tendenz, zwischen Glauben und Wissen zu vermitteln, macht sich auch in der Pädagogik geltend. Der Unterricht, wie wir ihn heute haben, mit »seinem unvermittelten Nebeneinander des naturwissenschaftlichen und dogmatischen Unterrichts« zeitigt seine unheilvollen Folgen nicht bloß bei den Bevölkerungsschichten, die ihre Bildung auf höheren Lehranstalten suchen, vielmehr bestätigt uns die Erfahrung in der eigenen Praxis, daß dies bei den niederen Volksschichten noch in höherem Maße der Fall ist. Bei der Masse der Bevölkerung, nicht bloß bei den Gebildeten, wie Paulsen glaubt, finden wir ebenso auf der einen Seite »einen krassen Naturalismus« wie auf der anderen, »eine beschränkte und beengende Kirchenansicht« als Welt- und Lebensanschauung, und wir könnten direkte Beispiele anführen, wie die unangenehmen Folgen dieser Zustände ihren Ursprung in der oben erwähnten Organisation des Unterrichts selbst haben. Ein Mittel zur Heilung der Übelstände können wir nur auf dem in der Pädagogik Paulsens gewiesenen Wege finden, und es ist zu erhoffen, daß Paulsen auf diesem Gebiete für die Zukunft dieselben Erfolge erringen werde, wie auf anderen in der Gegenwart.

Eine der »aktuellsten Fragen der Gymnasialpädagogik unserer Zeit ist ohne Zweifel das Problem der ‚Bewegungsfreiheit' auf der Oberstufe der höheren Knabenschulen. Wenn der Gedanke auch nicht gerade neu ist, so gebührt Paulsen unstreitig das Verdienst, die Aufmerksamkeit der Schulmänner unserer Zeit auf diese Fragen gelenkt zu haben. Wir haben schon erwähnt, daß Paulsen in seinem Kampf gegen die ‚allgemeine Bildung' und das

[1]) P., Pädagogik 1911, S. 109.

‚Monopol' des Gymnasiums bei Männern wie Fr. v. Raumer und Spilleke das Rüstzeug vorfand. Spilleke beklagt sich u. a. über die ‚Vielheit der Unterrichtsgegenstände, insofern dieselben nebeneinander von allen Schülern, nach dem gleichen Maße gelernt werden müßten'«.[1])

Paulsen hat diese Fragen aufgegriffen und weiter ausgestaltet, wie wir gesehen haben. Hauptsächlich aber wurde sie in den Vordergrund des Interesses gerückt durch einen Aufsatz, den er im Jahre 1905 in der »Monatsschrift für die höheren Schulen« veröffentlichte. Die pädagogische Diskussion ist darüber seitdem nicht mehr zur Ruhe gekommen. Budde betrachtet die Gedanken Paulsens zu diesem Punkte in seinen »Aktuellen pädagogischen Reformfragen« geradezu als das »Vermächtnis« dieses Pädagogen.[2])

Welche Bedeutung er nach dieser Richtung hin Paulsen zuschreibt, das sehen wir in seinem Urteil, das er in der Schrift »Allgemeine Bildung und individuelle Bildung« darüber fällt: »So handelt es sich bei der Förderung einer freieren Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe unsrer höheren Schulen nicht, wie viele, die das Verhältnis der Schule zum Kulturleben der Gegenwart verkennen, zu glauben scheinen, um einen ephemeren Einfall unruhiger Neuerungssucht, sondern sie ist eingegeben durch eine mehrhundertjährige Entwicklung bestätigte Erkenntnis, daß nur die Schule eine Zukunft hat, die mit klarem Blick und sicherem Schritt der allgemeinen Kulturbewegung folgt und sich dem Bildungsideal unsrer Zeiten entschlossen anpaßt.«[3]) Hierin haben wir auch wieder nichts anderes als die Quintessenz Paulsenscher Pädagogik. Er hat zuerst auf diesen Parallelabstand zwischen Unterricht und allgemeiner

[1]) Vgl. P., Geschichte des gelehrten Unterrichts, II, S. 367 und ebenso S. 333.

[2]) *Budde*, Aktuelle pädagogische Reformfragen 1910, S. 52.

[3]) Vgl. *Budde*, Allgemeine und individuelle Bildung in Vergangenheit und Gegenwart 1910, S. 219ff.

Kulturbewegung hingewiesen, wie oben gezeigt wurde. Es erübrigt sich, auf die einzelnen praktischen Versuche einzugehen, in denen man Paulsens Vorschläge zu verwirklichen sucht; es genügt hier, auf die reichhaltige Literatur hinzuweisen, die Budde veröffentlicht hat. Zum Schlusse sei noch eine allgemeine Betrachtung über Paulsen und seine Pädagogik gestattet.

Es ist nicht gut möglich, im Rahmen einer pädagogischen Abhandlung zu Paulsens Philosophie selbst eingehend kritisch Stellung zu nehmen. Wir müssen uns auch hier darauf beschränken, auf die angeführte Literatur zu verweisen, in der auch die Gegner seiner Philosophie zu Wort kommen. Wir handeln dann gleichzeitig im Sinne Paulsens selbst, der nie seine Ansicht für die alleinseligmachende hielt, sondern ausdrücklich auch auf die Schriften seiner Gegner hinwies und seine Hörer aufforderte, auch diese zu lesen. Namentlich durch die Kantinterpretation erwuchsen ihm zahlreiche Gegner, unter denen besonders Vorländer, Cohen und Goldschmid zu nennen sind. Der Aufbau seiner Philosophie kann so wenig Anspruch auf Originalität machen, als dies bei seiner Pädagogik der Fall ist. Paulsen nahm eben die Bausteine zu seinem System, wo er sie fand; aber im Auffinden und Zusammenfügen war er besonders glücklich. Wir müssen jedoch die weitere Erörterung darüber den Fachphilosophen überlassen und uns der Persönlichkeit Paulsens selbst und seiner pädagogischen Wirksamkeit zuwenden. In dem Urteil darüber sind zwar in erster Linie diejenigen zuständig, die zu seinen Lebzeiten mit ihm gewirkt haben und durch ihn zu weiterem Wirken angeregt worden sind. Wir verweisen deshalb auf die zahlreichen Nekrologe, die soweit sie in dieser Arbeit nicht selbst aufgeführt sind, in Dietrichs »Bibliographie der Zeitschriften-Literatur«, Band 23 u. 24 zu finden sind.

Doch der Zauber dieser Persönlichkeit bleibt aber auch dem nicht verborgen, der nicht das Glück hatte, als Schüler zu den Füßen des Meisters zu sitzen. Wer

sich eingehend in seine Schriften vertieft, der wird bald auch etwas von der Wirkung verspüren, die seine Person und sein Charakter auf seine Umgebung ausgeübt hat. Wir können diesen Einfluß Paulsens nicht besser charakterisieren, als wenn wir das Urteil seiner Gegner über ihn anführen; wir lassen Gurlitt zuerst das Wort, der es ihm im Tode nicht verzeihen konnte, daß er »unfreundlich« an ihm gehandelt hat, und daher glaubt keinen Anlaß zu haben, ihn zu schonen;[1]) er schreibt: »Was er als Hochschullehrer während eines langen akademischen Lebens gewirkt hat, entzieht sich meinem Urteil; wohl aber weiß ich von so manchem Lehrer, daß er Liebe und Verständnis für seinen Beruf erst durch Paulsens pädagogische Vorträge gewonnen habe. Er war eben nicht nur ein Vielwisser, sondern ein ganzer, vorbildlicher Mann.«[2])

Untersuchen wir nun, worin diese Einwirkung nach der pädagogischen Seite beruht, so glauben wir annehmen zu dürfen, daß wir sie in erster Linie der philosophischen Fundierung der Paulsenschen Pädagogik verdanken. Wohl kehren in Paulsens Pädagogik vielfach Gedanken wieder, die wir auch bei anderen Pädagogen, namentlich bei Pestalozzi und Schleiermacher finden. Während sie aber bei dem einen in gar keinem oder nur losen Zusammenhang mit seiner Philosophie stehen, so entbehren sie bei dem andern jeder philosophischen Grundlage; aber was Pestalozzi in tiefer Intuition nur dunkel geahnt und gefühlt, das bringt Paulsen durch die zwingende Kraft seiner logischen Gedankenführung zu vollendeter Klarheit. Denn was Pestalozzi abging, die philosophische Schulung und historische Bildung, das besaß Paulsen in vollkommenem Grade, so daß er befähigt war, Einblicke zu tun in das Wesen geistigen Wachstums und sozialer Entwicklung; was wir ferner

[1]) Vierteljahrsschrift für körperliche Erziehung, 5. Jahrg. 1909. S. 15.

[2]) *Gurlitt*, Paulsen †. Zukunft 1908, S. 407.

bei Pestalozzi vermissen, eine Verbindung von theoretischer Überzeugung und geübter Praxis, das finden wir bei Paulsen in glücklichster Vereinigung.

Die philosophische Fundierung der Pädagogik Paulsens läßt sich nach der gegebenen Darstellung unter folgenden Gesichtspunkten zusammenfassen: Der objektive Idealismus seiner Philosophie gibt als Ganzes wie in seinen einzelnen Zweigen eine ausgezeichnete Basis für die pädagogische Theorie. Als Vertreter eines »idealistischen Monismus« verlangt er keine Realanstalten, um eine naturalistische Weltanschauung zu pflegen, vielmehr ist ihm gerade darum zu tun, in den Realschulen einen Humanismus zu fördern mit hohen, großen und geistigen Zielen. Dabei bieten zunächst die voluntaristische Psychologie und der teleologische Energismus Mittel und Ziele für die Willensbildung, wie auch die aktualistische Auffassung des Seelenlebens und seine Interpretation der Kantschen Erkenntnistheorie sichere Normen für die Unterrichtslehre abgeben. Seine ganze Auffassung von Wesen und Entwicklung der Kultur in ihren verschiedenen Seiten bestimmten ihn, Kultur und Erziehung in enge Beziehung zu setzen: kurz es ist ihm im vollen Umfange gelungen, »eine Philosophie der Erziehung und des Unterrichts zustande zu bringen«, wie er es als Ziel der pädagogischen Theorie [1]) bezeichnet. Das praktische Ergebnis dieser Theorie ist das Bildungsideal, das wir kurz als nationale und individuelle Bildung bezeichnen können.

Dem Einfluß Paulsens auf seine Zeitgenossen ist es zu danken, wenn wir heute der Verwirklichung dieses Ideals näher getreten sind. Doch dürfen wir auch die Schattenseiten nicht vergessen. Wie wir schon angedeutet haben, hat der Voluntarismus Paulsens die an und für sich ganz natürliche Nebenerscheinung, daß er sich nur auf Kosten des Emotionalismus entwickelt. Dadurch, daß Paulsen grundsätzlich an der Zweiteilung

[1]) P., Pädagogik 1911, S. 36.

des Seelenlebens festhält: Intelligenz und Wille, muß auch notwendig das Gefühlsleben in der Pädagogik eine verminderte Beachtung erfahren. Paulsens Pädagogik orientiert sich zu sehr nach der ethischen Seite. Bezeichnend dafür ist auch, daß er unter den notwendigen Voraussetzungen weder in den »Jugenderinnerungen«, wo er sie Seite 209 aufzählt, noch in seiner »Pädagogik« Seite 2 und 3 die Ästhetik als besondere Disziplin für die »Lehre von der Menschensbildung« anführt. Man braucht zwar nicht wie Ribot und seine Anhänger so weit zu gehen, daß man das Gefühl als ursprünglichste Erscheinung des Seelenlebens ansieht, wenn man ihm eine Bedeutung für die Pädagogik zumessen will: aber doch wird jeder Pädagoge dem Gefühl bei der Bildung des Charakters und der Phantasie, sowie bei der Pflege der Aufmerksamkeit im Unterricht besondere Beachtung schenken. Dafür finden wir aber bei Paulsen wenig oder gar keine Anhaltspunkte. Für ihn besteht die ganze ästhetische Erziehung in der Entwicklung der angeborenen Kunsttriebe durch Übung.[1])

Wohl wird von ihm dem Zeichenunterricht besondere Aufmerksamkeit gewidmet; aber nicht nur der Zeichenunterricht, sondern der gesamte Unterricht muß nach unsrer Ansicht gefühlsbildend wirken, und dieser Forderung muß von allen bei der Erziehung mitwirkenden Faktoren Rechnung getragen werden; nicht allein die Lehrerpersönlichkeit, sondern auch Lehrstoff und Methode kommen dabei in Betracht.

Nach dieser Richtung steht Paulsen Pestalozzi nach; doch wird dieser Nachteil mehrfach durch andere Vorzüge aufgewogen. Pestalozzi übte auf unsre Schulen einen ungünstigen Einfluß aus durch die starke Betonung des formalen Zweckes von der »allgemeinen Emporbildung der inneren Kräfte«. Dieser Kraftbildung zu Liebe löste sich der Unterrichtsstoff manchmal zu sehr von der

[1]) P., Pädagogik 1911, S. 400.

Wirklichkeit los, für die das Kind erzogen werden sollte. Paulsen hat uns hier wieder den rechten Weg gewiesen zur richtigen Einschätzung der Wissensstoffe.

Es wäre aber töricht, wollte man das Urteil über Paulsens Pädagogik abhängig machen von seiner Stellung zu einzelnen Prinzipien der Erziehung oder gar den kleinlichen Fragen der Unterrichtsmethode. Wir haben seine Bedeutung in seiner Stellung und seinem Einfluß zum Gesamtgeist des deutschen Volkes zu suchen. F. Hemann nennt ihn den wirkungsreichsten Denker unserer Zeit, »der die Probleme des Seins und des Lebens so erfaßt hatte, daß sich ihm daraus die Prinzipien wahrer Welt- und Lebensweisheit ergaben, durch die er eben vielen seiner Schüler und Hörer ein wirklicher Führer zu einer idealen und doch die Probe der Erfahrung aushaltenden Lebensauffassung hat werden können«.[1])

Sein Einfluß beschränkte sich aber nicht auf den engen Kreis der speziell für die Philosophie interessierten Schüler und Hörer, er drang vielmehr in die weiten Kreise der Gebildeten: wenn ihm die Gießener theol. Fakultät den Ehrendoktor verlieh, so kam ihm diese Ehrung, wie Müllermeister schreibt, wohl zu, weil er das religiöse Denken und Gewissen im deutschen Volke gehoben hat.[2]) Wir wollen auch bei der Beurteilung vom pädagogischen Standpunkt aus von all den kleinlichen Urteilen absehen, die von persönlicher Gereiztheit oder pedantischer Nörgelsucht diktiert wurden und uns der Wertung anschließen, die von berufener Seite ausging. So nennt ihn Matthias in seiner Wirksamkeit in der Schulreform »den vornehmen Herold der Bewegung« und »klugen Ausleger der Zeit«.[3])

---

[1]) *Hemann* im Türmer, Okt. 1908, S. 70.

[2]) *Müllermeister*, Friedrich Paulsen. Der deutsche Schulmann. XII. Jahrg. 1909, S. 3.

[3]) *Matthias*, Das höhere Knabenschulwesen. In *Hinneberg*, Die Kultur der Gegenwart, Teil 1, Abt. 1, S. 171.

Budde feiert ihn als Mann, der unter den geistigen Führern der Gegenwart in erster Linie stand, als Gelehrten, der sich nicht damit begnügte, die Vergangenheit zu erforschen, »sondern auch den Willen und die Gabe hatte, aus ihr für die Gegenwart zu lernen«, endlich als »Pfadfinder auf verschiedenen Gebieten. besonders auf dem Gebiete der Philosophie und der Pädagogik der höheren Schulen.«[1])

Paulsens Name wird also nicht so schnell vergehen, und wenn wir mit Rein reden wollen, so wird »die Erziehungswelt Deutschlands übereinstimmend sein Andenken in Ehren halten und von seiner Bedeutung als Pädagogen im Tone höchster Anerkennung sprechen«.[2])

Seine pädagogische Wirksamkeit wurde von anderer Seite durch den stolzen Titel »Präceptor Germaniae« gewürdigt. Die gesamte Tätigkeit und Bedeutung Paulsens faßte aber Julius Kaftan in seiner tiefsinnigen Grabrede zusammen, wenn er ihn »den getreuen Eckart seines Volkes« nennt.

Tatsächlich läßt sich auch die Pädagogik nicht gut außerhalb des Rahmens seiner übrigen Lebenstätigkeit betrachten und beurteilen; denn Paulsens Lebensarbeit ist ein Werk aus einem Guß: es ist Kulturarbeit auf idealistischer Grundlage, an der wir die Pädagogik nur als Teil betrachten müssen. Grundlage und Ziel der Pädagogik sind aber bei Paulsen eingebettet in seine Philosophie, und wer sich ihrer in der pädagogischen Praxis bedienen will, der tut am besten, wenn er versucht, bis zu den Quellen vorzudringen, aus denen diese Gedanken fließen. Wer aber an jenen Quellen schöpft, der wird sicher etwas von jener Heiterkeit der Lebensauffassung in sich trinken, die Paulsen in seinem Wahlspruch zum Ausdruck bringt:

»Bene agere et laetari.«

[1]) *Budde*, Aktuelle Pädagogische Reformfragen 1910, S. 52.
[2]) *Rein* in der Allgemeinen Zeitung, 22. Aug. 1908.

Literatur.

A. Friedrich Paulsen.[1])

1. Symbolae ad systemata philosophiae moralis historicae et criticae. Berolini 1871. Berliner Inaug.-Diss. 76 S.
2. Versuch einer Entwicklungsgeschichte der Kantschen Erkenntnistheorie. Leipzig, Fues, 1875. X, 214 S.
3. Über den Begriff der Substantialität. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie 1877. Jahrg. 1. Heft 4.
4. Was uns Kant sein kann? Eine Betrachtung zum Jubeljahr der Kritik der reinen Vernunft. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie 1881. Jahrg. 5. Heft 1.
5. Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Leipzig, Weil & Co., 1885. XII, 811 S. 2. umgearbeitete und sehr erweiterte Auflage. Bd. 1, 2. Ebenda 1896.97. XXIV 608 und VI, 726 S.
6. System der Ethik mit einem Umriß der Staats- und Gesellschaftslehre. Berlin, W. Hertz (Besser), 1889. XII, 868 S. 6. Aufl. Bd. 1, 2. Stuttgart, J. G. Cotta Nachf., 1903. 7. u. 8. Aufl. Bd. 1, 2. Ebenda 1906. XIV, 477 und VII, 654 S. 9. u. 10. Aufl. 1913.
7. Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. Erweiterte Überarbeitung des Vortrages in der Delegiertenversammlung des Realschulmännervereins im Jahre 1889. Berlin, W. Hertz (Besser), 1889. 71 S.
8. Einleitung in die Philosophie. Berlin, Besser, 1892. XVI, 444 S. 24. Aufl. Stuttgart 1912. XVIII, 466 S. 25. u. 26. Aufl. Stuttgart 1913. XVIII, 466 S.

---

[1]) Vgl. Bibliographie der Schriften Friedrich Paulsens von *Arthur Pieper* in P., Gesammelte pädagogische Abhandlungen, S. 683 ff.

9. Immanuel Kant. Sein Leben und seine Lehre. Stuttgart, F. Frommann, 1898. XII, 395 S. Frommanns Klassiker der Philosophie. Bd. 7. 4. Aufl. 1904. XXIV, 427 S. 5. Aufl. (ohne Jahresangabe). 427 S.
10. Schopenhauer. Hamlet. Mephisteoles. Drei Aufsätze zur Naturgeschichte des Pessimismus. Stuttgart, J. G. Cotta Nachf., 1900. XI, 259 S. 2. Aufl. 1901. 3. Aufl. 1911. 284 S.
11. Kants Verhältnis zur Metaphysik. Kantstudien. Bd. 4. Heft 4. Auch selbständig erschienen. Berlin, Reuther & Reichardt, 1900. 37 S.
12. Philosophia militans. Gegen Klerikalismus und Naturalismus. Berlin, Reuther & Reichardt, 1901. VIII, 192 S. 2. Aufl. Ebenda 1901. 3. u. 4. Aufl. Ebenda 1908.
13. Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin, A. Ascher & Co., 1902. XII, 575 S.
14. Zur Ethik und Politik. Gesammelte Vorträge und Aufsätze. Bd. 1, 2. Berlin, Verlag Deutsche Bücherei, 1905. 126 und 119 S. Deutsche Bücherei. Bd. 31, 32. 2. Aufl. 1906.
15. Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig, B. G. Teubner, 1906. IV, 192 S. Aus Natur und Geisteswelt. Bdch. 100. 2. Aufl. 1909.
16. Das moderne Bildungswesen. In: Die Kultur der Gegenwart, herausgegeben von *P. Hinneberg*. Teil 1. Abt. 1. 1906. 2. Aufl. 1912.
17. Die geisteswissenschaftliche Hochschulausbildung. In: Die Kultur der Gegenwart, heraus. von *P. Hinneberg*. Teil I. Abt. 1. 1906. 2. Aufl. 1912.
18. Die Zukunftsaufgaben der Philosophie. In: Die Kultur der Gegenwart, herausg. von *P. Hinneberg*. Teil 1. Abt. 6. 1907.
19. Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit. Einige pädagogische und moralische Betrachtungen für das Jahrhundert des Kindes. 1.—5. Tausend. Berlin, Reuther & Reichard, 1908. IV, 95 S.
20. Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands. Gesammelte Aufsätze. Berlin, Reuther & Reichardt, 1909. VI, 148 S. (Posthum erschienen im Herbst 1908)
21. Aus meinem Leben. Jugenderinnerungen. 1.—5. Tausend. Jena, E. Diederichs, 1909. IV, 210 S. (Posthum.)
22. Pädagogik. Herausg. von *Willy Kabitz*. 1.—3. Aufl. Stuttgart und Berlin, J. G. Cotta, 1911. VIII, 430 S. (Posthum.) 4. u. 5. Aufl. 1912.
23. Gesammelte pädagogische Abhandlungen, herausg. und eingeleitet von *Eduard Spranger*. Stuttgart, J. G. Cotta, 1912. XXXV, 711 S. (Posthum.)

B. Über Paulsen.[1])

1. *W. Müllermeister*, Friedrich Paulsen dem deutschen Lehrer und Forscher. Der deutsche Schulmann. XII. Jahrg. Heft 1. 1909.
2. *K. Sternberg*, Friedrich Paulsen †. Nachruf und kritische Würdigung Berlin-Wilmersdorf 1908. 16 S.
3. *Ludwig Gurlitt*, Paulsen. Zukunft. XVI. Jahrg. 1908.
4. *Ludwig Gurlitt*, Friedrich Paulsen als Schulreaktionär. Viertel jahrsschrift für körperliche Erziehung. V. Jahrg. 1909
5. *V. Pimmer*, Friedrich Paulsen in seiner Stellung zur Schulreform. Vierteljahrsschr. für körperl. Erziehung. IV. Jahrg. 1908.
6. *P. Fritsch*, Friedrich Paulsens philosophischer Standpunkt insbesondere sein Verhältnis zu Fechner und Schopenhauer. Heft 17. Abhandlungen zur Philosophie und ihre Geschichte. Leipzig 1910. 43 S.
7. *A. Liebert*, F. Paulsens Lebenserinnerungen. Monatshefte der Comeniusgesellschaft 7. S. 191—195. 1901.
8. *A. Heubaum*, Zum Andenken Fr. Paulsens. Mitteil. f. Erz. u. Schulg. 1908.
9. *K. Neye*, Die Bedeutung der Paulsenschen Reformgedanken für die Volksschule. Pädagogische Warte. Heft 4. XVII. Jahrg. 1910.
10. *Th. Lorenz*, Friedrich Paulsen. Aus *Bettelheim*, Biographisches Jahrbuch. Deutscher Nekrolog. Bd. VIII.
11. *O. Braun*, Friedrich Paulsens Pädagogik in »Neue Jahrbücher für das klassische Altertum«. Jahrg. 1913. Heft 6. S. 298—312.
12. Dr. *J. Speck*, Friedrich Paulsen. Päd. Archiv. Herausg. *Ruska*. 51. Jahrg. 1909. 1. Heft. S. 9—32.
13. *W. Rein*, Friedrich Paulsen. Nekrolog in d. Münch. Allg. Ztg. 1908. S. 438.
14. *Theodor Kappstein*, Friedrich Paulsen. Zum Gedächtnis. Die deutsche Schule. Monatsschrift. Herausg. von *Rob. Rißmann*. XII. Jahrg. 1908. S. 593—613.
15. *F. Tönnies*, Friedrich Paulsen. »Der Morgen.« Jahrg. 1908. Nr. 36.
16. *F. Hemann*, Friedrich Paulsen. »Der Türmer.« Jahrg. 1908. Oktober. S. 70.

C. Andere Werke.

1. *Andrae*, Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik. Leipzig 1911.
2. *Schopenhauer*, Die Welt als Wille und Vorstellung. — Reclam.

---

[1]) Die zahlreichen Nekrologe finden sich in *Dietrichs* Bibliographie der Zeitschriftenliteratur Bd. 23 u. 24 verzeichnet. Besondere Berücksichtigung fanden nur die angeführten Schriften.

3. *Windelband*, Lehrbuch der Geschichte der Philosophen. Tübingen 1907.
4. *Windelband*, Die Philosophie im deutschen Geistesleben des 19. Jahrhunderts. Tübingen 1909.
5. *Stählin, O.*, Zwang und Freiheit in der Erziehung. München 1911.
6. Dr. *P. Barth*, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 1906.
7. *Natorp*, Philosophie und Pädagogik. 1909.
8. *Th. Ziegler*, Die geistigen und sozialen Strömungen Deutschlands im 19. Jahrhundert. 1911.
9. *Lehmann*, Erziehung und Unterricht. Berlin 1912.
10. *G. Budde*, Weltanschauung und Pädagogik in Einzelbildern. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1911.
11. *G. F. Lipps*, Weltanschauung und Bildungsideal. 1911.
12. *Wundt*, Einführung in die Psychologie. 1911.
13. *Wundt*, Grundzüge der physiologischen Psychologie. 1903.
14. *Ueberweg-Heinze*, Grundriß der Geschichte der Philosophie. 1902.
15. *G. Budde*, Die Pädagogik der preußischen höheren Knabenschulen. 2. Bd. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1910.
16. G. *Budde*, Aktuelle päd. Reformfragen. 1910.
17. *G. Budde*, Allgemeine Bildung und individuelle Bildung in Vergangenheit und Gegenwart. 1910.
18. *G. Budde*, Die freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1910.
19. *P. Natorp*, Johann Heinrich Pestalozzi. 3 Teile. 1910.
20. *Fechner*, Über die Seelenfrage. 2. Aufl. 1907.
21. *Schleiermacher*, Erziehungslehre, herausgegeben von *C. Platz*. Werke. 9. Bd. Berlin 1849.
22. *Spinoza*, Sämtliche Werke. Leipzig 1910.
23. *J. Kant*, Sämtliche Werke. Leipzig, Dürr, 1902.
24. Dr. *F. W. Foerster*, Jugendlehre. 1907.
25. *A. Matthias*, Das höhere Knabenschulwesen, seine Entwicklung und sein Verhältnis zur deutschen Kultur. In: Die Kultur der Gegenwart, herausgegeben von *P. Hinneberg*. Teil 1. Abt. 1. 2. Aufl. 1912.

Lebenslauf und Studiengang.

Am 2. April 1880 bin ich in Eschelbronn, Amt Sinsheim (Großherzogtum Baden), als Sohn des Landwirts Konrad Laule und dessen Ehefrau Katharina, geb. Lenz, geboren und gehöre der evangelischen Konfession an. Nachdem ich die Volksschule meines Heimatsortes besucht hatte, kam ich im Alter von 14 Jahren in die Präparandenschule in Tauberbischofsheim, um dann meine Ausbildung als Volksschullehrer im Lehrerseminar I in Karlsruhe zu vollenden.

Im Jahre 1899 wurde ich unter die Volksschulkandidaten aufgenommen und war dann zwei Jahre lang Lehrer an dem Schulsanatorium »Fridericianum« in Davos-Platz in der Schweiz. Nach meiner Zurückberufung in den badischen Staatsdienst fand ich eine Anstellung an der erweiterten Volksschule in Heidelberg, an welcher ich gegenwärtig noch als Hauptlehrer tätig bin.

Neben meiner Berufsarbeit widmete ich mich besonders dem Studium der Pädagogik und Philosophie, wozu mir die Universität Heidelberg mannigfache Anregungen bot. Nach Ablegung meiner Dienstprüfung bereitete ich mich auf das Maturitätsexamen vor, das ich dann im Jahre 1906 an der Oberrealschule in Karlsruhe bestand.

Seither besuchte ich in Heidelberg Vorlesungen und Übungen bei folgenden Dozenten:

Driesch, Hettner, Salomon, A. Schmid, Schneegans, Schuberg, Strachan, Sütterlin, Thode, Uhlig und Windelband.

Von Herrn Prof. Dr. Stählin in Würzburg empfing ich die Anregung zu einer Abhandlung über die Pädagogik

und Philosophie Friedrich Paulsens, wozu ich ihm zu besonderem Danke verpflichtet bin.

Nach der erfolgten Berufung Stählins nach Erlangen hatte Herr Prof. Dr. Marbe die Freundlichkeit, auf meine Bitte hin das Referat über meine Arbeit zu übernehmen, und seinem gütigen Rate folgend, konnte ich damit an der Universität Würzburg die Promotion bestehen. Die mündliche Prüfung fand am 15. Dezember 1913 statt.

Allen meinen Lehrern und Beratern, insbesondere aber Herrn Prof. Dr. Marbe, sei an dieser Stelle nochmals für die vielseitige Anregung und Förderung herzlich gedankt.

Georg Laule.